

# Conviviendo en escuelas multiculturales: *guía para docentes*

Paula Estalayo, Paula Lozano, Marina Riera-Retamero,  
Silvia de Riba-Mayoral, Fernando Hernández, Judit Onsès,  
Juana M. Sancho, Laura Malinverni, Gabi S. Bulla

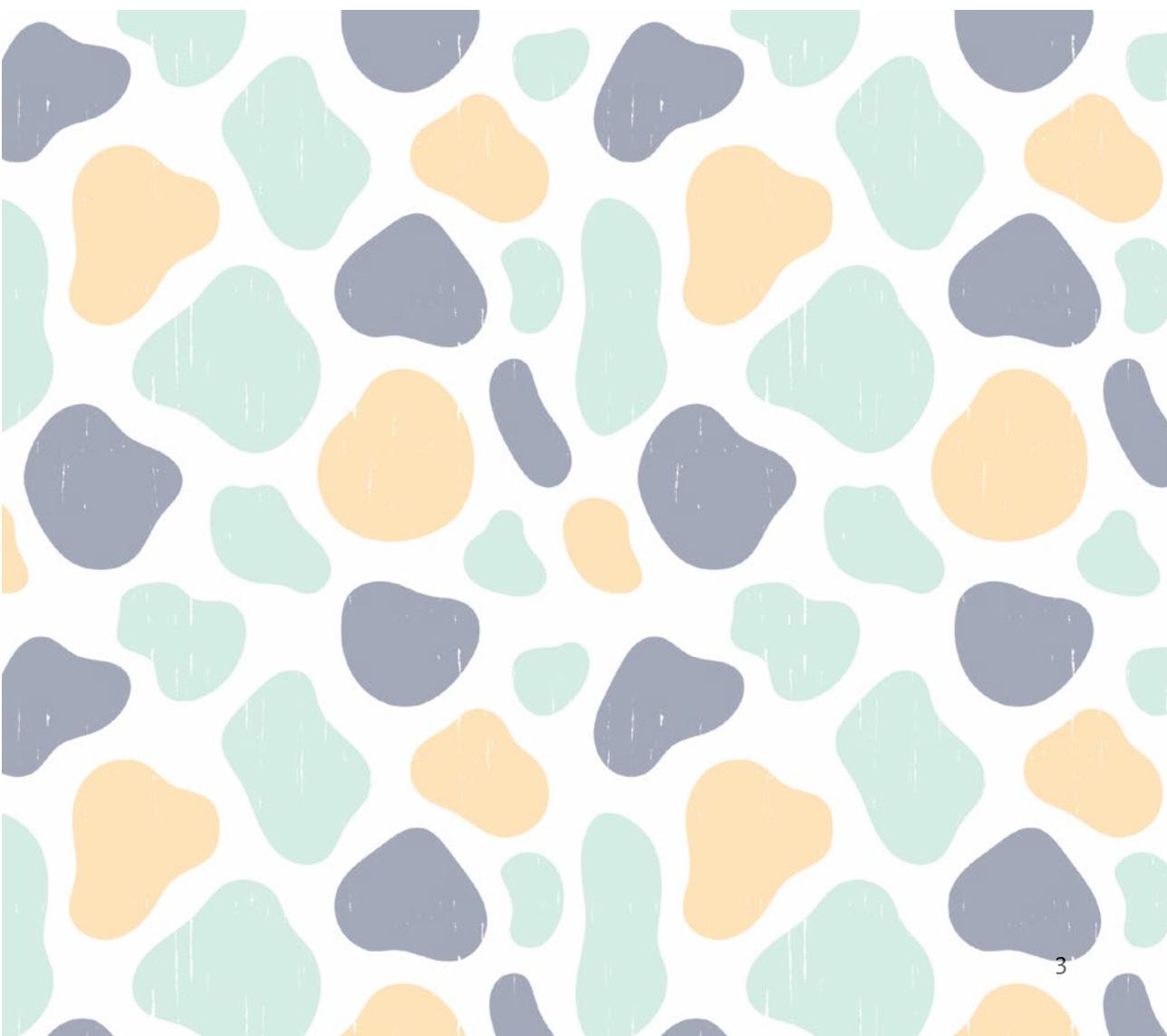


# Conviviendo en escuelas multiculturales

*Guía para docentes*

Título del proyecto:

MIGRANT CHILDREN AND COMMUNITIES IN  
A TRANSFORMING EUROPE (MiCreate)



# ÍNDICE

Introducción a la guía “Conviviendo en escuelas multiculturales”	8
--	---

## **CAPÍTULO 1. GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y LA DIVERSIDAD EN LAS ESCUELAS** **11**

Introducción	12
--------------	----

### **Sección A.** Aprender compartiendo **18**

<b>Práctica 1.</b> Charlas escolares para la inclusión, la participación y la cohesión social (Austria)	19
---	----

<b>Práctica 2.</b> Interculturalidad a través de las clases de música (Eslovenia)	27
---	----

<b>Práctica 3.</b> Y tú, ¿cómo lo dices? Celebrar la diversidad y la multiplicidad (España)	32
---	----

### **Sección B:** Aprender sobre el conocimiento de otras culturas

<b>Práctica 4.</b> Historia de las naciones en una era internacionalizada y globalizada. Perspectivas interculturales de la historia y la educación ciudadana (Dinamarca)	42
---	----

<b>Práctica 5.</b> Mujeres de ciencia y mujeres radicales alrededor del mundo (España)	49
--	----

<b>Práctica 6.</b> ¿Hablamos de África? (Polonia)	56
---	----

<b>Práctica 7.</b> Mes de la Historia Negra (Reino Unido)	63
---	----

### **Sección C:** Reflexionando y debatiendo sobre los derechos y la diversidad de los niños y las niñas

<b>Práctica 8.</b> La Escuela por los Derechos [programa UNICEF] (Reino Unido)	70
--	----

<b>Práctica 9.</b> ¿Cómo vivir en una sociedad diversa? (Polonia)	76
---	----

<b>Práctica 10.</b> Cultionary (sobre conceptos en migración) (Austria)	81
---	----

<b>Práctica 11.</b> Taller para promover la inclusión social y el sentido de pertenencia (Eslovenia)	86
--	----

<b>Práctica 12.</b> Recién llegados. Un diálogo filosófico con niños y niñas (Dinamarca)	93
<b>Sección D:</b> Acompañamiento y gestión de la diversidad	101
<b>Práctica 13.</b> Programa de tutorías para estudiantes extranjeros (Polonia)	102
Referencias	106
<b>CAPÍTULO 2. BUENAS PRÁCTICAS RELACIONADAS CON LA PREVENCIÓN Y GESTIÓN DE CONFLICTOS ÉTNICOS Y CULTURALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR</b>	<b>108</b>
Introducción	109
Recopilación De Buenas Prácticas	111
<b>Práctica 1.</b> Fomentando el bilingüismo y la visibilización de culturas minoritarias (Polonia)	113
<b>Práctica 2.</b> Masterchef. Mediación inclusiva ante casos de bullying a través de las culturas culinarias (Polonia)	118
<b>Práctica 3.</b> Mediación de conflictos interétnicos en el aula (Eslovenia)	123
<b>Práctica 4.</b> Teatro de los oprimidos (Eslovenia)	127
<b>Práctica 5.</b> Mediación entre pares. Organización de un grupo de mediación desde el propio alumnado (Austria)	133
<b>Práctica 6.</b> Proyecto de Formación social. Capacitación del alumnado en materia de educación social y prevención de conflictos (Austria)	137
<b>Prácticas 7 y 8.</b> Reflexionar sobre los contenidos de los libros de texto desde una perspectiva intercultural crítica (Dinamarca)	142
<b>Práctica 9.</b> Literatura multicultural en la escuela. Culturas, formas de lectura e inclusión literaria (Dinamarca)	148
<b>Práctica 10.</b> Buzón de preocupaciones (Reino Unido)	157
<b>Práctica 11.</b> Ligas de debate. Desarrollo de la expresión oral (Reino Unido)	160

<b>Práctica 12.</b> Programa de mentoría con un promotor escolar gitano (España)	163
<b>Práctica 13.</b> Proyecto de Mediación. Formación de un equipo de mediación de conflicto en el aula (España)	168
Referencias	175

### **CAPÍTULO 3. PRÁCTICAS BASADAS EN LAS ARTES** **178**

Introducción	179
Visión general de las prácticas	181
<b>Práctica 1.</b> La unión hace la danza (España)	182
<b>Práctica 2.</b> Cantar nuestra escuela (España)	186
<b>Práctica 3.</b> ¡Luces, cámara, inclusión! (España)	191
<b>Práctica 4.</b> ¿De qué habla esta imagen? (España)	196
<b>Práctica 5.</b> Mapa familiar (España)	200
<b>Práctica 6.</b> Cartografías de trayectos y afectos (España)	205
<b>Práctica 7.</b> Mi “yo” marioneta (España)	210
<b>Práctica 8.</b> Mapeo de identidad (Austria)	214
<b>Práctica 9.</b> Safari fotográfico – Lugares de bienestar (Austria)	217
<b>Práctica 10.</b> Revista escolar (Eslovenia)	221
<b>Práctica 11.</b> Tarjetas de cumpleaños (Eslovenia)	225
<b>Práctica 12.</b> Lengua materna - Otra lengua (Reino Unido)	229
<b>Práctica 13.</b> Signzsing (Reino Unido)	233
<b>Práctica 14.</b> Foto-narrativas (Dinamarca)	236
<b>Práctica 15.</b> Retratos lingüísticos (Dinamarca)	241
<b>Práctica 16.</b> Liebres - los refugiados (Polonia)	245
<b>Práctica 17.</b> Brave Kids Festival (Polonia)	250
<b>Práctica 18.</b> Cuenta su historia (Polonia)	258

### **CAPÍTULO 4. COLECCIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN DEL DÍA A DÍA EN LA ESCUELA** **265**

<b>Práctica 1.</b> La lengua del trimestre (Reino Unido)	266
--	-----

<b>Práctica 2.</b> Compañeros de lengua (Reino Unido)	269
<b>Práctica 3.</b> Los días del proyecto Multilingüe (Austria)	272
<b>Práctica 4.</b> Tutoría intercultural para las escuelas (Austria)	275
<b>Práctica 5.</b> Tutoría (Eslovenia)	278
<b>Práctica 6.</b> Las semanas de acogida (Eslovenia)	283
<b>Práctica 7.</b> El docente de confianza (Eslovenia)	286
<b>Práctica 8.</b> El folleto para padres y madres migrantes (Eslovenia)	289
<b>Práctica 9.</b> Preparación de la clase (Eslovenia)	291
<b>Práctica 10.</b> El plan de acogida (España)	294
<b>Práctica 11.</b> El café con las familias (España)	299
<b>Práctica 12.</b> Proyecto “No se desperdicia comida”	304
<b>Práctica 13.</b> El garaje para bicicletas (Dinamarca)	307
<b>Práctica 14.</b> Ayudante intercultural (Polonia)	310
<b>Práctica 15.</b> Asesoramiento profesional para los estudiantes inmigrantes en residencias (Polonia)	316
<b>Práctica 16.</b> Del sueño a la realización, un punto de asesoramiento educativo y profesional para estudiantes extranjeros	319
<b>Práctica 17.</b> Las clases de bienvenida (Polonia)	322

## **CAPÍTULO 5. INDICADORES DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL BIENESTAR DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES MIGRANTES** **329**

Introducción	330
Cómo utilizar esta guía	331
Cómo administrar el cuestionario	332

## **CAPÍTULO 6. APLICACIÓN STORYTELLING** **354**

## **CAPÍTULO 7: HERRAMIENTA “MULICULTURALIDAD EN LAS ESCUELAS”** **361**

## Introducción a la guía “Conviviendo en escuelas multiculturales”

El “Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022” (McAuliffe & Triandafyllidou, 2022) muestra que, en 2020, había 281 millones de migrantes internacionales en todo el planeta. Específicamente, España era el décimo país receptor de migrantes del mundo. Si nos centramos en Europa, España era el quinto territorio en recibir personas migradas (McAuliffe & Triandafyllidou, 2022). Mucha de la población nacida en el extranjero en España “procedía de otros lugares de Europa -de países como Rumanía y Albania- o del norte de África y América Latina” (McAuliffe & Triandafyllidou, 2022, p. 89). Concretamente según los datos del Instituto Nacional de Estadística publicados en 2020, la población migrante que llega a España proviene principalmente de Colombia, Marruecos y Venezuela (INE, 2020).

En cuanto a su impacto en el sistema educativo, el Instituto de Evaluación (2021) destacó que en el curso 2018-1019, el 12% del alumnado que cursaba educación no universitaria era de origen extranjero<sup>1</sup>. En Cataluña, uno de los lugares donde se desarrolla Migrate, el porcentaje era del 13,9%. Algunas de las complejidades relacionadas con la inclusión de la infancia y juventud migrante son la coexistencia en el mismo aula de diferentes grados de conocimiento de la lengua vehicular y el hecho de que pueden no estar familiarizados con los sistemas educativos o sanitarios y con la cultura del país de acogida, entre otras. Además, en los procesos de inclusión de alumnado migrante hay que tener en cuenta cómo interseccionan diferentes factores como pueden ser el estatus legal del propio estudiante y su familia, el entorno socioeconómico, el género, etc. En definitiva, se deben considerar las particularidades de cada estudiante.

---

1 En España, el estudiantado extranjero es aquel que no cuenta con la nacionalidad española, considerando españoles a aquellos que tienen doble nacionalidad.

Por tanto, es urgente abordar y acomodar estas necesidades a través de un enfoque que contemple la diversidad de trayectorias de cada alumno. Las escuelas pueden ofrecer oportunidades para identificar y afrontar dichas necesidades (Manzoni y Rolfe, 2019) con el fin de garantizar la participación equitativa de todo el estudiantado y con la esperanza de reducir las diferencias en los resultados<sup>2</sup>. En el contexto español, las políticas de integración referidas a la infancia migrante son responsabilidad de cada región, excepto Ceuta y Melilla. Por lo tanto, la legislación es específica del contexto de cada comunidad autónoma (Rodríguez-Izquierdo 2018, Rodríguez-Izquierdo & Darmody 2017). Aunque estas comunidades pueden aplicar la legislación educativa de forma diferente, todo el alumnado migrante recién llegado es considerado estudiantado con necesidades educativas especiales. Los principales recursos con los que se cuenta son medidas de acogida, apoyo lingüístico, las acciones para implicar a las familias y a las comunidades locales, las adaptaciones del currículo escolar, el desarrollo profesional del profesorado y, en un sentido más amplio, las medidas para superar la segregación. Sin embargo, las políticas no son suficientes para atender las necesidades del alumnado migrante y los retos a los que se enfrentan las escuelas en su día a día, por lo que se buscan nuevas estrategias y formas de abordar la labor educativa.

Este manual ofrece una guía para acompañar al profesorado en los distintos retos que pueda ir afrontando. Se presentan así un conjunto de enfoques y prácticas desarrolladas específicamente en y para el contexto del aula multicultural. Los ejemplos recopilados en este escrito fueron recogidos o diseñados durante el proyecto de ámbito europeo MICREATE: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe.

Durante el trabajo de campo en escuelas de países de toda Europa, el equipo investigador desarrolló estrategias y métodos creativos para promover enfoques de educación multicultural y mejorar la gestión de la diversidad en las escuelas. A su vez, también recogió un conjunto de buenas prácticas que ya estaban realizando los y las docentes en las distintas escuelas. Como resultado, se contó con un conjunto de actividades que, posteriormente, fueron revisadas por los grupos de investigación y

---

2 En España, la tasa de abandono escolar prematuro entre los alumnos extranjeros duplica la de los autóctonos (Carrasco, Pàmies, Narciso y Sánchez, 2021).

la comunidad educativa. Estas prácticas se llevaron a cabo o se presentaron en varios centros educativos con estudiantes de diferentes cursos para pedirles su opinión. A partir de sus percepciones, se realizaron las modificaciones pertinentes. Por ende, el estudiantado contribuyó a diseñar y desarrollar algunas de las propuestas.

A continuación, se presentan un conjunto de actividades divididas en distintos ejes:

- Capítulo 1. Gestión de la educación multicultural y la diversidad en la escuela.
- Capítulo 2. Buenas prácticas relacionadas con la prevención y gestión de conflictos étnicos y culturales en el ámbito escolar.
- Capítulo 3. Prácticas basadas en las artes.
- Capítulo 4. Indicadores de la conceptualización del bienestar de los niños, niñas y jóvenes migrantes.
- Capítulo 5. Colección de buenas prácticas relacionadas con la organización del día a día en la escuela.
- Capítulo 6. Aplicación storytelling.
- Capítulo 7. Herramienta “multiculturalidad en las escuelas”.

Hay que tener en cuenta que el documento presenta una serie de experiencias que son de carácter flexible y que no pretenden ser prescriptivas, por tanto, son directrices que pueden modificarse y completarse para adaptarse a cada contexto.

# Capítulo 1.

## Gestión de la educación multicultural y la diversidad en las escuelas



# INTRODUCCIÓN

## **Aclaración inicial**

En este documento, las nociones «intercultural» y «multicultural» se emplean de manera equivalente. Sin embargo, ambos términos tienen genealogías y tradiciones diferentes y representan “dos enfoques de la negociación de la diferencia cultural por parte de y en las democracias liberales” (Levey, 2012, p. 217). El término «multiculturalismo» ha adquirido diferentes significados y se ha desarrollado de manera más o menos profusa en función de su contexto, como por ejemplo en la región fronteriza entre Canadá y Estados Unidos, donde esta noción llegó a adquirir una importancia considerable por tratarse de un lugar en el que tienen lugar numerosos flujos, tránsitos e intercambios entre regiones administrativamente delimitadas. El significado de la interculturalidad también varía dependiendo del contexto: hasta hace una década aproximadamente, la interculturalidad tal y como se entendía en la Europa Continental tendía a enfocarse en las relaciones e intercambios culturales entre individuos y grupos de la sociedad civil, y no en la relación que establece el Estado con las minorías culturales —una cuestión que sí ha ocupado a los estudios multiculturales— (Levey, 2012, p. 218).

Tomando esta aclaración como punto de partida, sugerimos que lo más importante no es qué terminología empleamos, sino a qué nos referimos y qué podemos llegar a hacer con ella; qué formas de relación y qué proyectos de vida en común favorecemos cuando activamos estas nociones. Como ha venido haciendo el proyecto MiCREATE<sup>3</sup> hasta el momento, se trata de ofrecer un enfoque holístico e integral sobre la inclusión social que pueda ser adaptado y acondicionado a las realidades concretas de las escuelas y centros educativos.

---

<sup>3</sup> <http://www.micreate.eu/?lang=es>

## Hacia un enfoque intercultural

De acuerdo con el informe comparativo sobre *Comunidades Educativas y Escuela* del proyecto MiCREATE (Onsès-Segarra et al., 2019, p. 26),

*El enfoque intercultural está relacionado con una idea de integración basada en el intercambio entre niños, niñas y comunidades. Desde esta perspectiva, se valora a las personas migradas por aquello que traen consigo (saberes, lengua, valores, religión, cultura), y no únicamente se las señala por sus limitaciones.*

En esta misma línea, el análisis que ha realizado el proyecto sobre el *Marco Político de la Unión Europea en Materia de Integración de Niños y Niñas Migrantes* (Jalušič, Bajt & Lebowitz, 2019, p. 38) destaca que la educación y el aprendizaje interculturales han de catalizar

*un proceso de socialización donde toda la sociedad juega un papel importante a la hora de desafiar las expresiones discriminatorias hacia la diversidad y la migración. . . . Docentes, padres y madres, ONG y organizaciones pro-Derechos Humanos se consideran actores clave en este proceso. La educación no sólo proporciona conocimientos, habilidades y competencias, sino que también tiene que ayudar al alumnado a desarrollar valores éticos y cívicos para que lleguen a ser miembros de la sociedad activos, responsables y abiertos de mente. (Parlamento Europeo, 2016)*

Además, la educación intercultural y multicultural es una propuesta dirigida al estudiantado, y no exclusivamente al alumnado migrado (Jalušič, Bajt & Lebowitz, 2019; Onsès-Segarra et al., 2019). El informe comparativo desarrollado en el marco del proyecto MiCREATE sobre *Comunidad Educativa y Sistemas Escolares* (Onsès-Segarra et al., 2020, p. 78) afirma que “los programas y las iniciativas actuales tienden a quedarse con una idea superficial de la diversidad cultural, basada en elementos folclóricos como celebraciones regionales, gastronomía y tradiciones. Sin embargo, el profesorado entrevistado durante el proyecto han mostrado interés por aprender y promover un currículum *cosmopolita* (Rizvi & Beech, 2017; Oikonomidou, 2018)”, esto es, un currículum que acoja propuestas, referentes y enfoques que van más allá de lo local y más allá de Europa.

Finalmente, la educación intercultural está normalmente relacionada con el aprendizaje de lenguas y el plurilingüismo (Mirovni Institut, 2019) y se centra en los resultados académicos del alumnado, dejando a un lado sus necesidades sociales y emocionales. Así pues, es necesario promover prácticas desde una perspectiva holística capaz de considerar todas las dimensiones de la infancia: las académicas y las socioafectivas. Además, “por lo que se refiere a la integración de infancia y juventud migrante, la Educación Intercultural (IE por sus siglas en inglés) requiere un enfoque centrado en la infancia” (Jalušič, Bajt & Lebowitz, 2019, p. 40), es decir, un enfoque que priorice las opiniones, la voluntad y las necesidades de niños, niñas y jóvenes.

### **¿Por qué una educación multi e intercultural?**

De acuerdo con Banks (1993, p. 23-25),

*La educación multicultural es un movimiento diseñado para empoderar a todos los y las estudiantes y promover su desarrollo como ciudadanos informados, solidarios y activos en un mundo profundamente conflictivo y étnicamente polarizado. La educación multicultural es un concepto complejo y multidimensional . . . Algunos y algunas docentes perciben la educación multicultural como la mera introducción de contenido sobre determinados grupos étnicos en el plan de estudios, otros la entienden como un esfuerzo por reducir los prejuicios, mientras que los hay que la aplican en forma de celebraciones y festividades étnicas.*

Las escuelas europeas tienden a reflejar una perspectiva monocultural en el currículum, en los materiales escolares y en el entorno cotidiano de los centros. Normalmente, los currículos no incluyen referentes de otras culturas, raramente muestran narrativas históricas desde perspectivas no europeas, perciben las culturas orientales y del Sur Global como «exóticas» o «folclóricas», reproducen estereotipos raciales y la presencia de realidades sociales y políticas de otros territorios del mundo es, en la mayoría de casos, excepcional. Este hecho afecta a la manera en que las escuelas afrontan el proceso de inclusión de niños y niñas migrados y en cómo las diferencias socioculturales, de género y de origen se entienden, se gestionan y se afrontan.

El Eurocentrismo puede producir formas de estandarización y homogeneización porque esconde una premisa determinada: las diferencias deben ser «corregidas». Una perspectiva Eurocéntrica puede llegar a cancelar la diversidad de las subjetividades y sensibilidades que hay en el aula porque olvida e invisibiliza los antecedentes culturales de las personas migradas y personas descendientes de regiones no Europeas a la hora de integrarlas en la sociedad de acogida o en la cultura dominante. Lejos de esta perspectiva, una escuela diversa puede llegar a ser un sitio que estimule la reflexión crítica y la apertura de mente. Las perspectivas multiculturales e interculturales pueden contribuir a eliminar los puntos de vista esencialistas y abrir espacios de acogida para la multiplicidad de subjetividades, sensibilidades y realidades socioculturales que coexisten en las escuelas. Así pues, reorientar los entornos educativos para hacerlos más acogedores implica repensar los currículos y el contexto escolar. Las diferencias nos conectan y promueven proyectos más diversos y respetuosos de vida en común.

Este documento aglutina 12 prácticas dirigidas a fomentar enfoques multiculturales e interculturales en la educación formal y no formal. Además, proporciona herramientas y estrategias para la gestión de la diversidad a nivel de escuela primaria y secundaria. Esta guía pretende abrir espacios para la consciencia intercultural crítica en las escuelas a través de prácticas colectivas y creativas donde el alumnado, el profesorado y el resto de la comunidad educativa participan activamente y comparten sus conocimientos para promover un entorno inclusivo y acogedor para todos y todas.

## **Antecedentes. ¿De dónde surgen estas prácticas?**

Las prácticas que compila esta guía han sido documentadas o diseñadas, dependiendo de la particularidad de cada caso, durante el desarrollo del proyecto *MiCREATE: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe*. Durante su intervención en escuelas y centros educativos de diferentes países europeos, los investigadores y las investigadoras han desarrollado estrategias creativas y métodos que pretenden promover un enfoque educativo multicultural y mejorar la gestión de la diversidad en las escuelas. Además, esta guía recoge algunas de las mejores prácticas diseñadas e implementadas por diferentes docentes en sus escuelas e institutos. Finalmente, un «consejo asesor» constituido por niños y niñas de diferentes edades ha contribuido al diseño de algunas de las propuestas, brindando su opinión y asesoramiento sobre el desarrollo y aplicación de las actividades.

La guía incluye diferentes formatos, aplicables a primaria y secundaria, como actividades individuales, prácticas grupales, talleres, proyectos para toda la escuela y colaboraciones entre grupos-clase. Las propuestas que originalmente se habían desarrollado en los contextos específicos de cada centro educativo, se aglutinan y se concretan en este dossier, donde las actividades son presentadas de forma detallada, y vienen acompañadas de imágenes, materiales didácticos e indicaciones concretas para su implementación. También se incluyen declaraciones y opiniones de docentes y estudiantes sobre su experiencia personal en relación a las actividades, dando cuenta de qué efecto han tenido estas iniciativas en determinados contextos de manera encarnada.

## **Objetivos y propósito**

Este documento ofrece un conjunto de prácticas que pretenden fomentar una pedagogía multicultural e intercultural, así como mejorar la gestión de la diversidad, brindando herramientas específicas a profesores y profesionales de la educación. Estas prácticas están disponibles para su implementación y adaptación a cada contexto. El objetivo es contribuir a que escuelas y docentes mejoren y amplíen su perspectiva sobre la educación multicultural, así como ofrecerles pistas para alcanzar una mejor gestión de la diversidad, asumiendo que no existe una fórmula mágica

para ello y que cada contexto es irreductible y está condicionado por incontables variables y particularidades.

A continuación, encontraréis una serie de iniciativas con información práctica, ideas e instrucciones específicas para aplicar y desarrollar actividades destinadas a estimular el intercambio cultural en la escuela. Además, esta guía didáctica de acceso abierto tiene como objetivo internacionalizar experiencias y proyectos específicos y locales para que puedan ser ampliados e implementados en otros contextos, así como inspirar nuevas propuestas creativas que vayan más allá de los currículos Eurocentrados. Así pues, cabe destacar que los coordinadores y coordinadoras concebimos esta guía no como una serie de prescripciones o recetas sistematizadas, sino como un conjunto de experiencias inspiradoras y de ideas creativas que docentes y profesionales de la educación pueden adaptar, ampliar y desarrollar en sus entornos, teniendo en cuenta las particularidades y las necesidades específicas de cada realidad.

## **PROPUESTAS**

Las prácticas presentadas en este documento se han agrupado en función del tipo de enfoque adoptado y de la orientación propuesta:

- Aprender de lo que otros comparten
- Aprender sobre el conocimiento de otras culturas
- Reflexionar y debatir sobre los derechos de los niños y la diversidad

Por último, se presenta una propuesta para acompañar y gestionar mejor la diversidad en las escuelas.

## Sección A.

### Aprender compartiendo

En esta sección, las y los profesores encontrarán propuestas para que los niños, niñas u otros participantes de origen migrante compartan sus experiencias y conocimientos sobre sus culturas de origen. El objetivo es que esas propuestas promuevan ricos debates sobre el multiculturalismo, la interculturalidad y la diversidad cultural. Especialmente, permiten a los participantes conocer mejor la cultura de sus compañeros, empatizar más, establecer conexiones con sus propias experiencias y reflexionar sobre temas y situaciones desde nuevas perspectivas.

## Práctica 1: Charlas escolares para la inclusión, la participación y la cohesión social (Austria)

### INTRODUCCIÓN

Las charlas escolares siguen una lógica similar a la de las charlas TED<sup>4</sup> y tienen como objetivo promover la empatía, el respeto, la inclusión y la participación de los y las estudiantes. Las charlas escolares incluyen al profesorado y al alumnado, especialmente a aquellos que tienen experiencias personales o cercanas (familiares) de migración y refugio. Por un lado, el profesorado con trayectorias migratorias intercambia sus experiencias con los estudiantes migrados para fomentar un sentimiento de pertenencia e identificación. Por otro lado, las charlas también proporcionan un espacio interactivo entre docentes y estudiantes que permite discutir temas variados, fomentando la participación de los y las estudiantes.

### CÓMO SE CONCRETA LA PRÁCTICA

#### PERSPECTIVA

En esta actividad, la diversidad se entiende desde un enfoque interseccional. La interseccionalidad es relevante para considerar y respetar las diferentes capas y entrecruzamientos a partir de las cuales se desarrollan las identidades de los niños, niñas y jóvenes. Esta práctica enfatiza la diversidad como un proceso de entendimiento mutuo, respeto y participación de todos los alumnos y alumnas.

---

4 <https://www.ted.com/talks/>

## OBJETIVOS

Desarrollar y reforzar la comunicación y la empatía, así como el respeto entre profesorado y alumnado y entre los mismos estudiantes.

- Fomentar la participación de todos los alumnos y alumnas en un trabajo conjunto sobre valores compartidos y perspectivas interseccionales. Estas charlas ofrecen un espacio para debatir temas delicados y controvertidos que normalmente no se tratan durante las actividades didácticas habituales. A su vez, permite promover un aprendizaje más amplio basado en la comprensión mutua y en la cohesión social de la clase y de la comunidad escolar.
- Compartir experiencias sobre migración y refugio en primera persona, reconociendo las historias de vida personales o cercanas dentro de un marco más amplio, donde otras trayectorias similares también se narran y se comparten abiertamente, fomentando un sentimiento de pertenencia e identificación. En este sentido, los y las docentes con trayectorias migratorias pueden llegar a convertirse en modelos o referentes para los niños, niñas y jóvenes migrados al compartir sus experiencias.

## SOBRE LA PRÁCTICA

Inicialmente, una profesora de Viena desarrolló esta práctica junto con sus estudiantes de 4º grado<sup>5</sup>. La intención era promover la empatía, el respeto, la participación y el sentido de pertinencia en sus alumnos y alumnas.

La actividad consta de dos momentos o fases: En primer lugar, una (breve) aportación del profesorado sobre sus experiencias e identidades personales, promoviendo la participación activa y la apertura del alumnado en la actividad. En segundo lugar, el profesorado y el alumnado, especialmente aquellos que tienen experiencias

---

<sup>5</sup> En el sistema Austríaco, el 4º grado equivale a los cursos que van desde 3º de ESO hasta 2º de Bachillerato (14-18 años).

relacionadas con la migración y refugio, participan en conversaciones sobre sus experiencias comunes, tales como sus trayectorias migratorias, como demandantes de asilo, recuerdos de su infancia como migrantes o refugiados, sus carreras profesionales como personas migradas (en el caso de profesores o familiares), o experiencias de exclusión y discriminación a lo largo de su vida. Al fomentar la participación del profesorado y el alumnado, se puede llegar a generar un espacio de confianza donde los y las docentes actúan como referentes o modelos para el estudiantado migrado o con familias de origen migrante.

Más allá del tema migratorio, las charlas en la escuela proporcionan un espacio de intercambio donde se dirigen y se comparten temas de actualidad y temas controvertidos, como por ejemplo la educación sexual, la teoría evolutiva, la religión o cómo abrir diálogos entre religión y ciencia. Se recomienda escoger los temas en función de su actualidad e interés para el alumnado. Por ejemplo, los últimos 10 minutos de la sesión pueden dedicarse a acordar colectivamente la temática para la próxima sesión. En el apartado siguiente se pueden consultar orientaciones más concretas para la organización de las sesiones.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

### **Antes de la charla**

1. El primer paso es buscar un espacio (salón de actos, aula espaciosa o similares) y un horario para la charla escolar y animar a los y las estudiantes de los diferentes cursos a participar.
2. Una vez resueltas las cuestiones organizativas, el profesorado debe reflexionar sobre lo que se quiere compartir con los y las estudiantes. El foco de cada charla se decidirá conjuntamente y en función de la predisposición e interés de los y las docentes. Al tratarse de una propuesta que incluye experiencias personales, es fundamental una reflexión cuidadosa de lo que se quiere compartir y explorar para que no resulte una experiencia incómoda o violenta para nadie.

En cuanto al tema específico de la experiencia migratoria, a continuación se recomiendan algunas preguntas para fomentar una reflexión conjunta. No se trata de contestar todas de manera concreta, sino que son sugerencias para estimular la reflexión entre docentes:

- a. ¿Cómo he llegado a ser la persona que soy actualmente? ¿Cuál fue mi tránsito de estudiante a profesor? ¿En qué medida ha influenciado mi origen migrante en mi carrera? ¿Qué significado tienen para mí mis orígenes?
- b. ¿Cuál ha sido mi experiencia migratoria? ¿Tuve dificultades? ¿Qué hice para superar las adversidades? ¿Qué recuerdos positivos guardo?
- c. ¿Cómo fue para mí la llegada al nuevo país? ¿Cuáles fueron mis primeras impresiones? ¿Qué me ayudó a ubicarme en el nuevo entorno? ¿Qué eché en falta?
- d. ¿Cómo fue mi experiencia en la escuela? ¿Cómo afectaron mis orígenes a mi trayectoria escolar? ¿Hubo situaciones de exclusión y/o de inclusión? ¿Cómo era mi relación con mis profesores? ¿Cómo era el trato con los compañeros? ¿Qué significaba ser migrante en la escuela? ¿Cuáles eran mis deseos?
- e. ¿Cómo eran mis relaciones de amistad con el resto de compañeros y compañeras? ¿Me sentía apoyado o apoyada? ¿Había dificultades? ¿Cuáles fueron los momentos más felices?
- f. ¿Me sentí aceptado o aceptada? En caso afirmativo, ¿Qué elementos fueron importantes o significativos en este proceso? En caso negativo, ¿Cómo fue y qué me hubiera ayudado a sentirme mejor?
- g. ¿Qué expectativas de futuro tenía? ¿Dónde encontré apoyo?

Partiendo de estas preguntas, recomendamos escribir una reflexión personal (no muy extensa) que se mostrará a los compañeros y compañeras. Después se decidirá conjuntamente que se compartirá con los alumnos y cómo se planteará la charla. Una vez decidido, se preparará una presentación de entre 10 y 15 minutos. En la presentación pueden aparecer fragmentos y frases extraídas de vuestras reflexiones en torno a las experiencias migratorias. Además, se pueden aportar imágenes y documentación audiovisual y compartir libros u otros elementos significativos que hayan ayudado o formado parte de la historia de vida. Si en la presentación participa

más de un docente, se recomienda intercambiar y comentar los contenidos antes de la sesión con alumnos y alumnas.

### **Durante la charla**

1. Hay que decidir si los participantes se sentarán en círculo o si, por lo contrario, la presentación será frontal. A continuación, el profesor, la profesora o los profesores comenzarán la presentación.

2. Tras la exposición, se dedicarán entre 20 y 35 minutos para el debate. Se puede abrir una ronda de palabra e invitar a los participantes a hacer preguntas. De esta forma, detectamos los intereses de los alumnos e identificamos cómo resuenan las experiencias compartidas en ellos y ellas. También se pueden lanzar algunas preguntas para fomentar la participación:

- ¿Alguien quiere compartir su propia historia en relación a la migración?
- ¿Cómo fue la experiencia de ser nuevo en un país?
- ¿Alguien ha tenido experiencias similares? ¿O vuestra experiencia fue distinta?
- ¿Alguien ha vivido situaciones de exclusión o de inclusión?

3. Durante el debate, el profesorado actúa como moderadores y promueven la participación de los alumnos. Pueden hacer preguntas de seguimiento o, a partir de una intervención de un o una estudiante en concreto, preguntar al resto si han tenido experiencias similares o si les resuena lo que dice su compañero o compañera. También puede resultar útil acercarse a aquellos estudiantes que tienden a ser tímidos y a no participar activamente. Sin embargo, hay que respetar la intimidad del alumnado y no forzar la participación en caso de que no quieran compartir experiencias personales, especialmente en los casos donde pueda haber experiencias complicadas o traumáticas.

**Propuesta: Búsqueda colectiva de temas**

Los últimos 10 minutos pueden dedicarse a hacer una valoración conjunta de la sesión y comentar con los y las participantes posibles temas para la próxima sesión. Los moderadores pueden proponer un conjunto de temas y dejar que los y las estudiantes escojan, o preguntarles directamente qué temas les interesaría explorar. También es posible que el tema para la próxima sesión surja durante el debate. En cualquier caso, se trata de intentar involucrar al alumnado en el proceso de toma de decisiones para fomentar su participación y poder de decisión.

**Continuidad de las charlas en la escuela**

Las siguientes sesiones funcionarán de forma similar a la primera, pero con temas diferentes. Para cada sesión hay que preparar una presentación de 10 a 15 minutos sobre el tema elegido. Además, se puede utilizar material audiovisual, pósters o imágenes para apoyar la presentación y promover la discusión entre los estudiantes. Durante el debate, el profesorado actúa como facilitador y ayuda a los alumnos a organizar la conversación de manera ordenada y respetuosa. Se pueden utilizar los últimos diez minutos para identificar los temas de la siguiente sesión.

**Tabla 1. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Profesores con experiencias migratorias o de refugio y todo el alumnado de 4º grado (14-18 años). Centrarse en los alumnos con experiencias de migración y refugio.
<b>Formato</b>
Sesión de debate (similar a la lógica de las charlas TED), en la que a raíz de una presentación, los docentes moderan el debate y los alumnos deben participar. En un principio, la propuesta se diseñó como actividad extraescolar.
<b>Duración y fases</b>
Una sesión al mes (si es posible, con más frecuencia). Fases concretas: -10-15 minutos de charla -20-25 minutos de debate -(10 minutos de búsqueda colectiva de temas) Los tiempos pueden adaptarse a la agenda y la organización de cada centro.
<b>Recursos humanos</b>
Al menos un docente que hará la presentación y moderará los debates.
<b>Recursos materiales</b>
Proyector, presentación PowerPoint, imágenes, vídeos, novelas, cuentos, libros, pósters, etc.
<b>Espacios</b>
Salón de actos o aula grande.

## OBSERVACIONES FINALES

Esta práctica se caracteriza por dos aspectos que la convierten en una actividad adecuada para contribuir a una educación multicultural y a la gestión de la diversidad en el aula. En primer lugar, fue diseñada originalmente por una profesora de una escuela con altos índice de alumnado migrado en Viena (Austria), por lo que la actividad ya se ha implementado en un entorno altamente diverso. En segundo lugar, ofrece un espacio centrado en las experiencias de los niños, niñas y jóvenes

donde ellos y ellas tienen la oportunidad de hablar abiertamente de sus deseos, aspiraciones, experiencias, realidades y miedos. Esta actividad abre un espacio para la comunicación, la confianza y el tratamiento de cuestiones que normalmente no tienen cabida en la vida cotidiana de las escuelas.

Después de desarrollar e implementar esta práctica, los y las docentes pueden hacer una valoración sobre las estrategias que han funcionado satisfactoriamente y otras orientaciones para su futura aplicación en otros cursos.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Es divertido y se aprende al mismo tiempo” (estudiante).

“Creo que deberíamos tener más conversaciones, pues ahora se dan en raras ocasiones” (estudiante)

“Me gusta porque ayuda a las personas a aliviar cualquier cosa que les pase por la mente” (estudiante).

“Las charlas escolares hacen que algunas personas se sientan cómodas y otras no. Es posible que las personas que migraron solo quieran hablar con sus familiares o amigos” (estudiante).

## Práctica 2. Interculturalidad a través de las clases de música (Eslovenia)

### INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la práctica es desarrollar y fomentar una actitud positiva hacia otras culturas y reconocer que todas son iguales. Esto se consigue incluyendo elementos de música multicultural en las clases de música. De este modo, se tienen en cuenta las diferencias culturales y, al mismo tiempo, se subraya que todas las culturas son iguales.

### CÓMO SE CONCRETA LA ACTIVIDAD

Práctica centrada en la celebración de la diversidad y la igualdad cultural. Dependiendo del estudiante, pero si se siente competente, puede ser el facilitador de la actividad, lo que está en consonancia con el ámbito centrado en el niño del proyecto MiCREATE<sup>6</sup>. Durante la actividad, el profesor debe asegurarse de que todos los niños participantes actúan con respeto y comparten sus ideas y preguntas.

El objetivo principal de la práctica es desarrollar y fomentar una actitud positiva hacia otras culturas y reconocer que todas las culturas son iguales. El objetivo específico es que los niños y niñas de diferentes orígenes culturales puedan expresarse a través de la música. Los demás estudiantes pueden empatizar y tomar conciencia de la situación en la que se encuentran sus compañeros y compañeras que tienen que aprender un nuevo idioma en un país extranjero.

La práctica se desarrolló y aplicó en la escuela primaria Livada de Liubliana (Eslovenia), a la que asisten alumnos de 27 países. Durante las clases de música, pueden conocer

---

<sup>6</sup> <http://www.micreate.eu/?lang=es>

y considerar su especificidad cultural. Hasta que los niños y niñas migrantes no aprenden la lengua eslovena, les resulta más difícil acercarse a otros compañeros y compañeras. Por ello, la música puede ser el puente que los conecte, una herramienta que ayude a los niños a presentarse al estudiantado. La principal característica de la práctica es que en las clases de música se incluyen elementos musicales multiculturales, que también se trasladan a otras actividades musicales, como los coros, las orquestas y las bandas escolares. Se tienen en cuenta estas diferencias culturales y, al mismo tiempo, se subraya que todas las culturas son iguales. De este modo, los niños y niñas migrantes recién llegados pueden tener un lugar y una forma de expresarse en su contexto cultural. Mientras tanto, otros alumnos pueden, a través de la música, conocer su cultura y su lengua mientras aprenden canciones. Así, los estudiantes entienden lo difícil que es para alguien aprender su lengua.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Esta práctica puede realizarse durante las clases de música habituales o en otros entornos. Antes de poner en práctica la actividad, el profesor o profesora y el estudiante recién llegado eligen una canción sencilla en su idioma y la aprenden juntos para tocarla y cantarla.

Al principio de la clase, el profesorado explica a los niños participantes que es fundamental acordar algunas reglas para que todos se sientan bien y participen.

*¿Qué se hace cuando alguien habla? Eso es. Los demás escuchan.*

*¿Qué haces si quieres decir algo? Levantad la mano y esperad a que se os dé permiso para hablar.*

*Supongamos que uno de vosotros dijera algo y el resto empezara a burlarse de él.*

*¿Cómo se sentiría? Así es; probablemente se sentiría avergonzado. Por eso es fundamental ponerse de acuerdo para ser respetuosos y no burlarse del otro.*

Después, el profesorado y el alumno recién llegado cantan juntos la canción a los compañeros de la clase y les explican que se la van a aprender. Sin embargo, antes de hacerlo, es fundamental familiarizarse con el significado de la letra y una breve historia del origen de la canción.

A continuación se presenta una breve presentación de la letra y el origen de la canción preparada por el estudiante. Es importante que el profesorado apoye y ayude al recién llegado en la presentación. En caso de que el alumno no se sienta cómodo con la presentación, el profesor puede realizar la actividad.

Esta parte de la actividad es adecuada para que los niños y niñas de la clase conozcan el país, la cultura y la lengua de sus compañeros y la canción. Por lo tanto, el profesorado puede animar a los demás alumnos a participar en el diálogo moderándolo.

Tras el debate, se proyecta en la pizarra la letra de la canción en el idioma original y el niño enseña a los demás la pronunciación correcta. Cuando los estudiantes están suficientemente familiarizados con la letra, el profesor toma el relevo y les enseña a cantar la canción.

Esta lección de música puede llevarse a cabo con cualquier niño o niña de otros orígenes culturales, no necesariamente con los recién llegados. Por lo tanto, una canción adecuada para esta actividad puede ser también una de las mundialmente conocidas, como Happy Birthday to You, en la que los niños de diferentes orígenes culturales presentan la letra base en sus idiomas. Los demás alumnos aprenden a pronunciarlas y cantarlas y, al mismo tiempo, presentan su país y cultura de origen.

**Tabla 2. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Estudiantes de todas las edades
<b>Formato</b>
Clase
<b>Duración y fases</b>
45 minutos
<b>Recursos humanos</b>
Profesorado de música
<b>Recursos materiales</b>
Instrumentos musicales
<b>Espacios</b>
Aula de música
<b>Imágenes</b>

Figura 1. Aula de música de una escuela en Eslovenia. Fuente: <a href="http://www.medkulturnost.si/z-glasbo-sporocajo-da-so-vse-kulture-enakovredne/">http://www.medkulturnost.si/z-glasbo-sporocajo-da-so-vse-kulture-enakovredne/</a>
<b>Otros</b>
Vídeo en Youtube de la demostración de la lección y entrevista con el profesorado: <a href="https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&amp;v=epDLUFdiUq8&amp;feature=emb_title">https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&amp;v=epDLUFdiUq8&amp;feature=emb_title</a>

## OBSERVACIONES FINALES

Además de ayudar a los niños y niñas recién llegados a presentarse a sus compañeros de clase, a empezar a comunicarse y a conocerse, esta práctica también hace hincapié en la diversidad como un proceso de comprensión mutua y de respeto por todas las culturas.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Se aprecia todas sus culturas a través de la música”  
(estudiante)

“Las personas pueden sentirse incómodas o sentirse avergonzadas al cantar. La gente puede burlarse de la música” (estudiante).

“Es una idea muy buena para los estudiantes” (estudiante).

“¡Esta sería una actividad buena, muy buena! ¡Podemos usar equipos de música como batería, piano, guitarra, etc.!”  
(estudiante).

“Me gustó mucho la idea y me encantaría participar en algo así” (estudiante).

### Práctica 3.

## Y tú, ¿cómo lo dices? Celebrar la diversidad y la multiplicidad (España)

### INTRODUCCIÓN

Las escuelas europeas tienden a reflejar una perspectiva monolingüe y monocultural en el currículo, en los materiales escolares (libros, libros de texto, carteles, señales, etc.) y en la vida cotidiana. Esta propuesta pretende generar un multilingüismo y una conciencia multicultural en las escuelas a través de prácticas colectivas y creativas en las que niños y niñas de diferentes orígenes participan activamente y comparten sus conocimientos lingüísticos con el resto de la comunidad educativa. Con esta actividad, los niños, niñas y jóvenes elaboran materiales visuales y textuales (carteles, instalaciones, pósteres, mapas) para colocarlos en diferentes lugares del centro (pasillos, salas, aulas).

Esta práctica pretende incluir el origen lingüístico y geográfico de los alumnos, tradicionalmente ausente o no considerado en el currículum o propuestas educativas. El objetivo es hacer de la escuela un lugar más plural, dialogante y acogedor para las personas de otros países que no conocen la lengua local.

Su principal objetivo es valorar y reconocer el origen cultural de los alumnos, alumnas y las familias a través de un enfoque basado en proyectos, centrándose en las diferentes lenguas que se hablan en la escuela. Durante la puesta en marcha del proyecto, se implica a todo el centro (desde educación infantil hasta primaria) y se invita a participar a diversos miembros de la comunidad educativa: profesores y profesoras, estudiantes, familias y personal administrativo. Tal y como afirman algunas investigaciones educativas la implicación activa de las familias en los centros educativos es la clave para mejorar la convivencia en contextos multiculturales (Casanova y Rodríguez, 2009; Leiva, 2011).

## PRESENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

*Las grandes lenguas de Occidente eran conocidas como vehiculares y a menudo ocupaban el lugar de la metrópolis. En oposición, (...) la Relación es multilingüe. Más allá de las imposiciones de las potencias económicas y de las presiones culturales, se opone de derecho al totalitarismo de las visiones monolingües. (Glissant, 2017, p. 53).*

Taly como señala el informe de Eurydice *La integración de los alumnos de origen inmigrante en las escuelas de Europa: Políticas y medidas nacionales*, en la mayoría de los sistemas educativos prevalece un paradigma monolingüe. Sin embargo, esta cuestión se está convirtiendo en un reto ya que Europa se está volviendo gradualmente más diversa (culturalmente, lingüísticamente, religiosamente).

En este contexto, la escuela no ofrece espacios donde los alumnos y alumnas migrantes puedan expresarse abiertamente en su lengua de origen. Utilizar la lengua materna es un acto comunicativo y refuerza la confianza en uno mismo en el diálogo con los demás. La escuela ofrece una infraestructura estable, segura y confortable. Pero esta estabilidad, como sugiere el filósofo antillano Édouard Glissant (2010), está vinculada al monolingüismo y al etnocentrismo. En cambio, el multilingüismo no presupone ninguna estabilidad ideológica y está abierto y en contacto con todo lo posible.

Esta propuesta se basa en una perspectiva dialógica, a través de la cual la escuela se convierte en un lugar de intercambio y construcción colectiva del conocimiento como responsabilidad compartida (Walsh, 2012, p. 65). De este modo, las niñas y los niños pueden expresar su agencia a través de los conocimientos que llevan consigo (lenguas, costumbres, experiencias, prácticas culturales y religiosas, etc.). No obstante, la conjunción de culturas no significa que estén dispersas o que se diluyan mutuamente. Es el signo de su reparto consensuado, no impuesto (Glissant, 2010).

Por último, en este contexto también son cruciales las investigaciones que indican que las lenguas y culturas de los y las estudiantes migrantes tienen “efectos positivos en el bienestar de los estudiantes y en su nivel de competencia en la escuela, especialmente sobre la lengua vehicular” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019: 137).

Los principales objetivos de esta práctica son:

- Valorar y respetar todas las lenguas.
- Encontrar similitudes y diferencias entre las distintas lenguas.
- Aprender expresiones básicas de los distintos idiomas que se hablan en el colegio.
- Fomentar la empatía con los niños y niñas recién llegados que puedan tener dificultades para aprender el castellano o el catalán.
- Representar visual y artísticamente diferentes expresiones relacionadas con la acogida, la multiculturalidad, la relación y el intercambio de forma multilingüe.
- Fomentar y establecer relaciones más sólidas entre la escuela y las familias.
- Mejorar la convivencia entre comunidades y grupos en la escuela.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Esta práctica fue diseñada y desarrollada por un grupo de profesorado de una escuela pública de Barcelona. El centro está situado en un barrio con altos niveles de población migrante. Se podría decir que la multiculturalidad forma parte del ADN de la escuela, por tanto, cada año encuentran nuevas formas de trabajar o reflexionar sobre ella.

Cada año el colegio realiza una campaña de convivencia durante las Navidades. En el curso 2019-2020 se centraron en las diferentes lenguas que se hablan en la institución. Su objetivo principal era vivir y celebrar la diversidad de lenguas originarias como una riqueza. La idea del proyecto surgió durante una clase en la que el estudiantado se quedó fascinado por la cantidad de lenguas que se hablaban en la clase. En consecuencia, los maestros y maestras propusieron realizar un proyecto escolar sobre el tema en lugar de convertirlo en una actividad de un día. Se trató, pues, de una auténtica iniciativa ascendente, que partió de un solo docente y fue adoptada activamente por toda la escuela. Cada clase desarrolló diferentes actividades relacionadas con la importancia de la diversidad lingüística y, como acción final, realizaron una exposición en el vestíbulo del colegio.

A continuación, se presentan algunos resultados:

- “Mamá” y “papá” son las dos primeras palabras que el equipo docente escuchó del estudiantado, y también son las dos primeras palabras que los alumnos y alumnas aprenden en catalán o en castellano. A partir de este hecho significativo, pidieron a las familias que ubicaran sus países de origen con un hilo conductor para unirlos a Barcelona. Además, también invitaron a que escribieran “papá y mamá” en sus idiomas con la ayuda de sus hijos e hijas. El resultado fue un mapa que reflejaba la diversidad cultural y lingüística de la escuela.

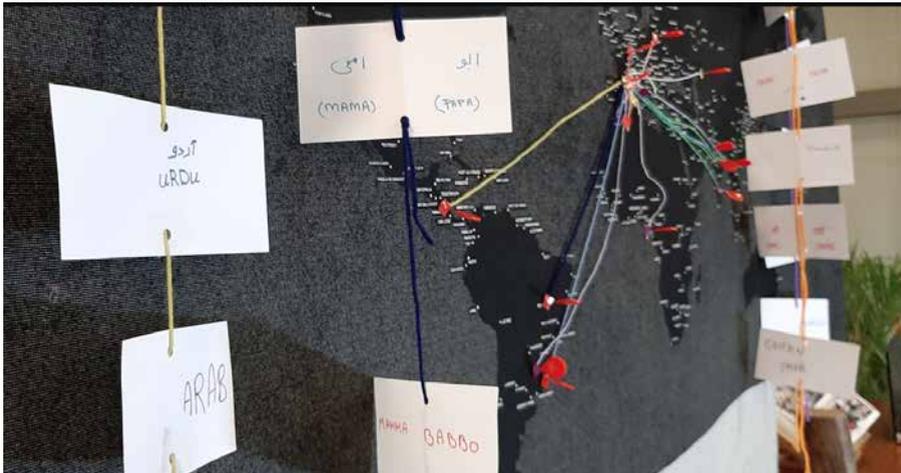


Figura 2. Las palabras “mamá” y “papá” escritas en diferentes idiomas. Las tarjetas se sitúan delante de un mapamundi en el que se indica la ruta migratoria de los estudiantes y sus familias.

- Los alumnos y alumnas crearon conjuntamente un libro con los diálogos escritos en todas las lenguas habladas en el grupo-clase.

वह पूरे जंगल में अकेला था.

ОН ОЫЛ ОДНН ВО ВСЕМ ЛЕСУ

The flower was alone in all the forest

ਫੁਲ ਟਾ ਖੁਫ਼ਾ ਜਫ਼ੁਲ ਚਕਾ ਫ਼ਿਨ।

Figura 3. Diálogos multilingües del libro.

- Los estudiantes generaron un vídeo que simulaba una conversación informal. Posteriormente lo tradujeron e introdujeron subtítulos en todas las lenguas habladas en el centro.



Figura 4. Recorte de la historia.

- Los alumnos y alumnas (con la ayuda de sus familias) tradujeron los números, el alfabeto, los nombres de los miembros de su clase, las frases, etc., a sus lenguas de origen. A continuación reflexionaron sobre sus similitudes, diferencias, riqueza, etc.



Figura 5. Instalación artesanal sobre las lenguas habladas en la escuela.

- Por último, la escuela organizó una exposición que mostraba algunas de las actividades realizadas. La instalación artística reflejaba la diversidad cultural de la escuela (incluyendo imágenes de los países de nacimiento, las familias, el estudiantado, etc.).



Figura 6. Exposición en el vestíbulo de la escuela.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

En primer lugar, el profesor o profesora pregunta al estudiantado cuáles son sus respectivas lenguas de origen y cuántos idiomas hablan. Se invita a los y las estudiantes a escribir una palabra sencilla (por ejemplo, “hola” o “gracias”) en su propia lengua.

En segundo lugar, los alumnos se organizarán en equipos (unos cuatro o cinco niños por grupo). Cada uno debe elaborar un producto visual (póster, mapa, vídeo o una muestra visual, según la edad y las habilidades manuales). El producto final debe reflejar una idea o concepto concreto de forma multilingüe. Se pueden considerar conceptos más sencillos para los niños y niñas más pequeños (por ejemplo, escribir una palabra en diferentes idiomas) e ideas complejas para los alumnos más mayores (por ejemplo, generar diferentes descripciones y explicaciones en torno a un concepto abstracto relacionado con la multiculturalidad, como la empatía, la relación, la acogida, el intercambio, el aprendizaje...).

Cada equipo debe elegir el formato, diseñar la idea y desarrollarla (véase el punto 2.4. para algunos ejemplos). Una vez seleccionado el concepto, los estudiantes pedirán a otros compañeros y compañeras que les traduzcan o escriban en diferentes idiomas la palabra que han elegido. Los alumnos más mayores también pueden hacer pequeñas entrevistas en torno a un tema concreto e indagar más allá del grupo-clase para preguntar a los alumnos de otros cursos.

Además, se propone indagar sobre la etimología o construcción de la palabra en cada idioma (raíces idiomáticas, influencias de otras lenguas, grafías, etc.).

El docente acompañará a los equipos, les ayudará a formalizar el producto final, les orientará y fomentará su creatividad con ideas y sugerencias inspiradoras.

En tercer lugar, se exponen los resultados en el aula y, oralmente, cada equipo presenta su póster/vídeo/collage/mapa a los compañeros.

Por último, los productos finales se instalan en distintos lugares de la comunidad escolar, como los pasillos y las diferentes salas. En este paso, los equipos pueden ayudarse mutuamente para decidir la ubicación de las instalaciones.

La actividad puede desarrollarse en diferentes grupos clase simultáneamente, durante la misma semana. Finalmente, todos los productos finales se expondrán en las zonas comunes del colegio.

**Tabla 3. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Toda la escuela (incluidos los alumnos de infantil y primaria). Todos trabajando en grupos-clase.
<b>Formato</b>
Proyecto <i>bottom-up</i> . Puede desarrollarse a través de talleres.
<b>Duración y fases</b>
Tres meses en total. Entre tres o cuatro sesiones de 45 minutos para desarrollar cada cartel o instalación.
<b>Recursos humanos</b>
Para cada taller: uno o dos docentes, niños y niñas con diferentes lenguas de origen. Adicionalmente se pueden invitar a miembros de ONGs, colectivos o asociaciones que ya colaboren con anterioridad con el centro.
<b>Recursos materiales</b>
- Materiales para trabajar creativamente: cartulinas, mapas, revistas para collage, fotos, papeles de colores, etc. -Materiales audiovisuales (si es posible, especialmente con los estudiantes más mayores): cámara de fotos y de vídeo digital.
<b>Espacios</b>
- Un aula. - Sala y pasillos de la escuela (sólo para la exposición final).

## OBSERVACIONES FINALES

Una vez concluidos los talleres, el personal docente reconoció la contribución del proyecto a la vida escolar y al compromiso de los niños, niñas y jóvenes. El equipo directivo del centro valoró especialmente la proactividad del profesorado y la implicación tanto de éstos como de las familias. Las familias valoraron muy positivamente la colaboración activa durante el proceso, el reconocimiento y la celebración de la diversidad y la multiplicidad cultural de la escuela.

## Sección B: Aprender sobre el conocimiento de otras culturas

Este apartado ofrece una recopilación de prácticas que proponen indagar y conocer en mayor profundidad la historia no europea y algunos de sus personajes. Los principales objetivos son incluir la historia de los niños y niñas migrantes en el currículo y hacer que se sientan más involucrados en las distintas asignaturas. A su vez, permiten al profesorado trabajar el currículo de forma más multicultural, incluyendo momentos o personalidades relevantes de la historia.

## Práctica 4. Historia de las naciones en una era internacionalizada y globalizada. Perspectivas interculturales de la historia y la educación ciudadana (Dinamarca)

### INTRODUCCIÓN

Inicialmente, dos profesores desarrollaron esta práctica enseñando en un aula de acogida (jóvenes de 14 a 18 años). La práctica puede aplicarse a otros contextos. En clase, los alumnos estudiaron durante una semana la historia de Dinamarca en el siglo XIII. Se invitó a cada uno a buscar acontecimientos trascendentales de la historia de sus países de origen y a presentarlos a sus compañeros.

La práctica incita a los alumnos a reconceptualizar la historia de las diferentes naciones desde diferentes grupos culturales, nacionales y étnicos, incluida su propia “perspectiva infantil”. Además, la práctica invita a los jóvenes a reflexionar sobre el concepto de “nación”.

### SOBRE LA PRÁCTICA

La diversidad es contemplada desde una perspectiva interseccional. Las identidades de los alumnos se desarrollan dinámicamente en la intersección entre el origen histórico, la etnia, la nacionalidad, la lengua, la religión, la relación con los compañeros con otras experiencias, etc. La práctica tiene un enfoque intercultural que abre el camino al diálogo entre diferentes culturas.

En esta práctica, los alumnos deben seleccionar contenidos históricos y reflexionar sobre estos. Compararán y discutirán sus productos (carteles) con sus compañeros. Tendrán la oportunidad de reconceptualizar la historia de sus países de origen, la

historia de los países de origen de sus compañeros y la historia del mundo desde la perspectiva de diferentes grupos culturales y étnicos. Además, serán conscientes de su punto de vista. De esta manera serán más capaces de debatir las transformaciones históricas y culturales y los encuentros culturales en un mundo globalizado.

Desarrollarán su capacidad para explorar los problemas históricos y culturales comunicándose oralmente y por escrito, discutiéndolos y buscando posibles soluciones a ellos.

Esta contribución es importante en el contexto de la integración y la educación ciudadana.

La práctica debe iniciar a los alumnos, desde una perspectiva intercultural, a:

- Seleccionar contenidos históricos de su país de nacimiento.
- Reflexionar sobre la historia de su país de nacimiento y de su actual país de residencia.
- Redactar un cartel con la información encontrada.
- Presenten sus carteles a sus profesores y a sus compañeros y lo discutan.

Durante una semana, uno de los investigadores daneses observó una clase de acogida que trabajaba la temática “La historia danesa en la Edad Media (1050-1536)”. En la primera clase, los alumnos leen un folleto elaborado por los profesores sobre Dinamarca en el siglo XIII. Después, el profesor escribe en la pizarra “Una imagen de 1050-1536 de tu país. Un acontecimiento importante. Escribe de 3 a 5 frases”.

En primer lugar, se indica a los alumnos que lean el folleto y luego respondan a las preguntas del profesor. El docente se asegura de que los alumnos comprenden el texto al plantear las preguntas, con lo que se entrena el vocabulario, la gramática y la sintaxis.

En segundo lugar, los alumnos deben elaborar un producto (un cartel).

Los alumnos utilizaron Internet como herramienta. Encontraron varias imágenes y discutieron entre ellos qué imagen seleccionar. El profesor fue invitado a participar también en las discusiones. Se copiaron las fotos y se insertaron en documentos de Word, y se escribió un titular y 2 o 3 frases. De este modo, construyeron un póster, que se imprimió en formato DINA3. Los alumnos utilizaron formas de expresión multimodales: las fotos, el texto escrito y el texto hablado (al presentar sus carteles a sus compañeros).

En tercer lugar, los carteles se exponían en el aula, y oralmente cada alumno presentaba el suyo a los compañeros.

En los carteles se presentaban las victorias y derrotas nacionales. Por ejemplo, la victoria del rey polaco sobre los caballeros teutónicos prusianos en 1525, la conquista de Afganistán por Gengis Khan en 1219 y la derrota de los inkas ante los conquistadores españoles hacia 1530 (al final de la práctica se adjuntan estos tres carteles). Estos acontecimientos son fundamentales en la historia de sus países de origen, y también parecen ser necesarios para el trabajo de identificación e identidad de los alumnos. Esto permitió por un lado, que los alumnos se situaran como expertos en la historia de su país de origen y, por otro, dar igual importancia a todas las ‘historias’, evitando situar la historia de Dinamarca como la única importante a estudiar. Así, se utilizaron ejemplos y contenidos de diferentes países para iluminar el concepto de “edad media”, y se produjeron conocimientos sobre la idea utilizando diferentes enfoques culturales. La práctica fue desarrollada por profesores que impartían un aula de acogida. Los alumnos eran principiantes en el uso del danés. Por tanto, su danés oral y escrito no estaba tan elaborado. Aun así, al seleccionar acontecimientos de la época de la historia de su país natal, pudieron activar sus conocimientos personales y culturales e incluso el conocimiento generalizado sobre su tierra natal. Así, articularon y construyeron discursivamente sus identificaciones. Además, pudieron presentar sus carteles y debatir con sus compañeros sobre el acontecimiento seleccionado.

Los alumnos que tengan un danés más elaborado podrán, por supuesto, explicar mejor sus investigaciones y comparaciones de estos acontecimientos. Incluirán y debatirán los conocimientos académicos sobre la historia de las naciones y la relación entre culturas y países desde una perspectiva global e intercultural. La práctica ayudará a los estudiantes a desarrollar identificaciones culturales, nacionales e internacionales equilibradas en diálogo con otros estudiantes en un entorno diverso, allanando el camino de la integración.

En una clase ordinaria con pocos estudiantes nacidos en el extranjero (o con familias nacidas en el extranjero), los estudiantes pueden producir pósters sobre la historia de otros países. El alumnado tendrá otro punto de partida para elegir un acontecimiento histórico. En este caso, será importante enfocarlo en el trabajo identitario del

estudiante aunque de otro modo. Pues el objetivo es trabajar el concepto de nación. Y esto incluye a todo el estudiantado:

¿Qué es una nación? En el contexto de la educación para la ciudadanía, la práctica allana el camino para debatir la relación entre la identificación cultural, regional, nacional y global y cómo cada alumno puede equilibrar estas identificaciones. Como continuación de la práctica, el profesor o profesora y el alumnado pueden debatir sobre otros aspectos: ¿Por qué debemos y cómo podemos mantener el compromiso con nuestras comunidades culturales y la cultura cívica nacional (y global)?

Esta práctica trasciende un enfoque monocultural. A los alumnos no se les enseña únicamente la historia danesa, por lo que esta práctica puede desarrollarse de forma multicultural e intercultural. La primera hace hincapié en la necesidad de conocer las culturas construidas de forma interseccional. La segunda se centra en la necesidad de desarrollar nuevas culturas comunes. Por supuesto, si los alumnos construyen la historia de sus países de origen de forma nacionalista, la práctica podría dar lugar a conflictos y disputas. En particular, si los alumnos proceden de países enfrentados.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Esta práctica puede realizarse en clases de acogida o en clases ordinarias de primaria y primer ciclo de secundaria. Por supuesto, los alumnos de la clase deben tener diferentes países de origen. Los pasos a seguir son:

- Los alumnos leen un folleto sobre la Edad Media (o cualquier época de la historia que se quiera estudiar) y responden a las preguntas que les plantea el profesor.
- Los alumnos elaboran un cartel sobre algún hecho histórico de su país de origen ocurrido en la misma época. Buscan información en Internet (imágenes e información escrita). Los carteles se exponen en el aula y se presentan oralmente a los compañeros.

**Tabla 4. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Estudiantes del aula de acogida o del aula ordinaria.
<b>Formato</b>
La práctica se puede trabajar no solo en una sesión sino darle más espacio y proponerlo como una actividad dentro de “la semana cultural” o la “semana de la historia”. Este formato da la oportunidad de incluir actividades/excursiones fuera de la escuela.
<b>Duración y fases</b>
Varios días. Se considera la posibilidad de utilizar una semana completa.
<b>Recursos humanos</b>
Dos figuras docentes (si se plantea el trabajo durante una semana)
<b>Recursos materiales</b>
Folletos elaborados por los profesores, libros de texto, novelas, cuentos, películas (documentales, largometrajes, etc.). Internet. Carteles producidos por los alumnos expuestos en el aula y presentados oralmente a sus compañeros y a los profesores. Los alumnos podrían producir vodcasts (vídeos compartidos en alguna plataforma virtual) en lugar de carteles.
<b>Espacios</b>
La práctica se llevará a cabo en un aula. Los alumnos deben tener acceso a ordenadores e impresoras para imprimir sus carteles. También se pueden realizar excursiones.

## OBSERVACIONES FINALES

Los profesores y los alumnos de la clase de acogida apreciaron y se mostraron satisfechos con esta práctica. Con entusiasmo, los y las jóvenes investigaron la historia de sus países de origen y presentaron sus carteles a sus compañeros. Debido a los limitados conocimientos lingüísticos del alumnado participante, los debates y las comparaciones no se desarrollaron demasiado.

A pesar de ello, como se ha mencionado anteriormente, la práctica puede llevarse a cabo en clases con gran diversidad que tengan alumnos con un danés más elaborado. En ambos contextos, la actividad puede facilitar la interculturalidad y el entendimiento mutuo.



Figura 7. Instalación de los pósters realizados por estudiantes en una escuela en Dinamarca.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Me hizo pensar, es muy interesante y me gustó mucho”  
(estudiante).

“No sabía que había tantas guerras” (estudiante).

“Estuvo muy chula la actividad”  
(estudiante).

“Me ha hecho pensar en mi país”  
(estudiante).

## Práctica 5. Mujeres de ciencia y mujeres radicales alrededor del mundo (España)

### INTRODUCCIÓN

*Las historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han utilizado para desposeer y difamar, pero también pueden utilizarse para potenciar y humanizar. Las historias pueden romper la dignidad de un pueblo, pero las historias también pueden reparar esa dignidad rota. (Ngozi Adichie, 2017)*

Esta práctica fue desarrollada por un grupo de profesores y profesoras de una escuela pública de Barcelona. La actividad forma parte de la propuesta pedagógica “Calaixos”, que consiste en un conjunto de actividades multidisciplinares no guiadas (ver figura 8). Los niños y niñas las realizan de forma autónoma, individual o en grupo, según las directrices de cada propuesta. Una de las actividades que se llevaron a cabo en este marco se denomina “Mujeres de ciencia y mujeres alrededor del mundo”.

Esta actividad es apta para primaria y secundaria (entre 11 y 17 años), adaptando la complejidad de la práctica a la edad, las habilidades orales, la predisposición para trabajar en grupo, la relación con los temas abordados durante el curso, entre otras particularidades. La actividad propone indagar en la vida de mujeres que han contribuido a la historia de la ciencia pero que históricamente han sido invisibles o poco reconocidas en los libros. Aporta la posibilidad de incluir nuevas referencias históricas en el currículo escolar de ciencias y de conocer y reflexionar sobre las historias de opresión, resistencia, resiliencia y éxito de las mujeres en el campo STEM. El objetivo principal de esta actividad es proporcionar a los alumnos conocimientos sobre figuras históricas femeninas de todo el mundo y explorar las contribuciones de las mujeres no europeas a la ciencia, la cultura y el conocimiento.



Figura 8. Estructura de “Calaixos” en el aula. Cada cajón contiene materiales para una actividad específica.

## SOBRE LA PRÁCTICA

Esta actividad sigue una perspectiva interseccional ya que aborda las múltiples categorías sociales que definen los privilegios y formas de subyugación e invisibilización que afectan a las trayectorias profesionales de los sujetos (Crenshaw, 1989).

Desde las primeras críticas de las feministas negras de EEUU, que pretendían que el feminismo se dirigiese a todas las mujeres, el movimiento feminista ha ido tomando conciencia de las limitaciones del género como categoría analítica única (Gandarias Goikoetxea, 2017). La perspectiva interseccional permite analizar la relación en la que las categorías sociales y los ejes de diferenciación, como el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la clase, la posición ciudadana, etc., producen intersecciones desde las que

emergen posiciones de privilegio, procesos de dominación y formas de resistencia. Es un enfoque que subraya cómo las categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas”, se construyen e interrelacionan e implican un cuestionamiento de las relaciones de poder (Gandarias Goikoetxea, 2017).

Esta propuesta pretende introducir la perspectiva interseccional para promover la reflexión crítica sobre las trayectorias de las figuras femeninas históricamente invisibles en el ámbito STEM y ofrecer nuevos referentes femeninos no europeos.

El objetivo principal de la práctica es ofrecer una mirada de referentes femeninos y no eurocéntricos en el ámbito de la ciencia y la tecnología, promoviendo reflexiones críticas sobre las narrativas hegemónicas en el ámbito científico desde una perspectiva interseccional y crítica. Además, la actividad propone explorar y reflexionar sobre los contextos históricos, políticos y sociales que rodean las trayectorias de las mujeres en el campo STEM a través de una aproximación a la Filosofía de la Ciencia.

Los objetivos específicos de las prácticas son:

- Desarrollar habilidades de búsqueda y síntesis de datos.
- Mejorar la comprensión lectora y la capacidad de redacción.
- Fomentar la reflexión crítica desde un enfoque interseccional.
- Generar perspectivas no eurocéntricas ampliando los referentes curriculares.
- Introducir el campo de la Filosofía de la Ciencia.

La propuesta pretende ofrecer un espacio para que los estudiantes conozcan las historias de las mujeres que han contribuido históricamente al campo de la ciencia y para que indaguen sobre las dificultades y discriminaciones sociales (por razones de raza, origen, clase, sexualidad, ciudadanía, género, etc.) que han experimentado. Este ejercicio pretende ampliar las referencias históricas en la ciencia y analizar críticamente por qué la mayoría de la gente sigue asociando la palabra “científico” con figuras blancas y masculinas.

Además, pretende poner en relieve las contribuciones de las mujeres de diferentes países y culturas al campo de las ciencias, la tecnología y la ingeniería. La propuesta original incluye dos libros de consulta: “Mujeres de Ciencia: 50 Pioneras Valientes que Cambiaron el Mundo”, de Rachel Ignotofosky (2016) y “Mujeres radicales del mundo.

Artistas, atletas, piratas punks y otras revolucionarias que han hecho historia”, escrito por Kate Schatz e ilustrado por Miriam Klein Stahl (2016). Los libros adoptan un enfoque multicultural al incluir figuras de diferentes países, culturas, descripciones y conceptos traducidos a otros idiomas (véase la figura 9).



Figura 9. Detalle del libro “Mujeres Radicales del Mundo”.

“Mujeres de ciencia” destaca las contribuciones de cincuenta mujeres en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM), desde el mundo antiguo hasta el moderno. “Mujeres radicales en el mundo” presenta una serie de figuras diversas desde el año 430 a.C. hasta 2016, procedentes de 31 países distintos. También incluye 250 nombres de mujeres radicales internacionales para que los y las lectoras puedan seguir investigando. Según la información facilitada por la editorial, este libro es apropiado para las materias de Ciencias Sociales o Lenguas o como texto para una unidad multidisciplinar en los cursos de 6º de primaria o 1º de la ESO. Estos libros ofrecen una base para posteriormente desarrollar la actividad, y son especialmente atractivos para los niños y niñas porque incluyen ilustraciones,

descripciones específicas además de un lenguaje sencillo. No obstante, la actividad puede desarrollarse sin estos libros, como se describe a continuación.

Los alumnos se organizarán en grupos para llevar a cabo un proceso de investigación sobre una figura femenina relevante en STEM. Los libros mencionados anteriormente pueden servir de base para inspirar a los estudiantes, proporcionarles datos biográficos y despertar su curiosidad. No obstante, si los docentes no tienen acceso a estos recursos, se puede utilizar una lista de nombres y breves biografías de mujeres científicas para estimular la actividad. Cada equipo debe elaborar un póster con datos biográficos e información sobre una figura femenina relevante en la trayectoria del campo científico. Los estudiantes más mayores también pueden complementar el cartel con las reflexiones y conclusiones personales que surjan de su proceso de indagación.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Para comenzar, el profesorado introduce la actividad preguntando a los alumnos si conocen el nombre de algún personaje científico relevante (ya sea hombre o mujer). Se invita a los y las estudiantes a escribir en la pizarra los nombres que vayan surgiendo durante la lluvia de ideas. El grupo analiza la lista resultante y la maestra o el maestro promueve el debate sobre el género y el origen de las figuras científicas nombradas.

A continuación, los alumnos se organizan en equipos (unos cuatro o cinco estudiantes cada uno). Cada grupo debe elegir una figura femenina histórica y científica para desarrollar una investigación sobre su trayectoria biográfica y profesional. Puede elegirse de la lista de la pizarra o de los libros recomendados. El docente también puede proporcionar una lista más larga de nombres y breves biografías de mujeres científicas (conviene prestar especial interés en mujeres no europeas).

El objetivo es elaborar un póster. El producto final deberá aportar datos sobre la biografía de una mujer científica, sus contribuciones relevantes a la ciencia y los elementos contextuales, históricos y sociales que llevaron su trayectoria profesional al reconocimiento o la invisibilización.

También se pueden considerar formatos más sencillos para los niños y niñas más pequeños (por ejemplo, desarrollar una biografía y una visión general de sus contribuciones a la ciencia) y diseños más complejos para los alumnos de cursos más avanzados (por ejemplo, adoptando un enfoque de investigación cruzando referencias de diferentes fuentes, incluyendo reflexiones y conclusiones personales, etc.).

Una vez elegida la figura que quieren investigar, los estudiantes pueden utilizar Internet para buscar datos.

El profesor o profesora acompañará a los equipos, les orientará en el proceso de investigación y les ayudará a formalizar el producto final (especialmente con los alumnos más pequeños).

Finalmente, los resultados se exponen en el aula y, oralmente, cada equipo presentará su póster a los compañeros. Una vez finalizadas las presentaciones, el o la docente puede estimular el intercambio de visiones y reflexiones personales fomentando el debate sobre el papel de las mujeres en STEM, la invisibilización de las figuras históricas femeninas y el eurocentrismo en la historia de la ciencia.

**Tabla 5. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Los alumnos se organizan en equipos (unos 4 o 5 por equipo).
<b>Formato</b>
Taller
<b>Duración y fases</b>
Dos o tres sesiones, según la edad de los participantes y la complejidad de la propuesta. Entre 45 min o 1 hora para cada sesión.
<b>Recursos humanos</b>
Un docente
<b>Recursos materiales</b>
Libros (opcional): - Mujeres de la Ciencia. - Mujeres Radicales del Mundo. Material para las creaciones artísticas: cartulinas, lápices, bolígrafos, rotuladores, papeles de colores, tijeras, etc. Ordenador con acceso a Internet e impresora.
<b>Espacios</b>
Aula ordinaria

## OBSERVACIONES FINALES

Durante la realización de esta actividad los docentes coincidieron en que complementa el currículo al incluir referencias históricas de otros países y culturas más allá de Europa, visibilizando el tema de la desigualdad de género. Esta propuesta contribuye a crear una perspectiva más amplia en la enseñanza de la historia y la cultura.

## Práctica 6. ¿Hablamos de África? (Polonia)

### INTRODUCCIÓN

Esta práctica fue desarrollada por un equipo de profesionales en Polonia con el objetivo de familiarizar a los niños y niñas europeos con las realidades sociales y la vida cotidiana de sus compañeros africanos. También permite a los adultos aprender más sobre las diferentes realidades en África, acceder a fuentes fiables y evitar prejuicios, estereotipos y generalizaciones. Esta actividad permite hablar abiertamente sobre África e introducir su variedad de culturas y realidades sociales en los jóvenes. A continuación proporcionamos escenarios y propuestas concretas que se pueden llevar a cabo en las escuelas. La práctica puede aplicarse en todas las etapas educativas, realizando las adaptaciones pertinentes. Esta iniciativa aborda un amplio abanico de temas culturales, desde los cuentos tradicionales hasta realidades sociales duras como son la explotación sexual o los niños-soldado.

### SOBRE LA PRÁCTICA

Esta práctica fue desarrollada en Polonia por La Fundación Afryka Inaczej, una ONG creada por académicos polacos y personas migradas de origen africano, y el grupo de reflexión Educación para la Democracia. La idea general era desarrollar una herramienta para profesorado, padres, madres y otros educadores que les permitiera hablar de la realidad sociocultural de los niños y niñas de origen africano, los pueblos africanos, los países y algunas problemáticas sociales que los atraviesan sin prejuicios ni estereotipos. África se describe como un continente diverso y colorido, rico en historia y culturas, tanto mundanas como espirituales. Este manual para adultos no evita temáticas como la pobreza, la guerra, el hambre, las enfermedades o la explotación infantil, sino que ofrece un contexto más amplio para

entender estas cuestiones. También incluye conocimientos sobre el desarrollo y el progreso de África, que fomentan una perspectiva más amplia sobre las principales problemáticas sociales del continente. Al introducir leyendas, historias, cuentos tradicionales, proverbios y adivinanzas africanas, los autores del manual animan a los niños y niñas a buscar similitudes con sus mitos, creencias, cuentos, proverbios e historias. En esta iniciativa, la diversidad se entiende como una idea construida alrededor de valores ricos y positivos. Las características de los compañeros y compañeras de origen extranjero se entienden como cuestiones familiares con las que nos podemos relacionar y dialogar, y no como algo extraño y ajeno. Fueron las mismas personas africanas las que desarrollaron la herramienta, por lo que se evita un enfoque etnocéntrico. La propuesta se concentra en el debate crítico alrededor de imágenes distorsionadas o estereotipadas de África, estimulando una visión más compleja sobre el continente.

Hay que tener en cuenta que este manual no está traducido a todas las lenguas y a fecha de hoy no tenemos una traducción al castellano. En este caso, os animamos a poneros en contacto con la diáspora africana de vuestra comunidad local para saber si tienen algún grupo centrado en fomentar la educación multicultural y el antirracismo<sup>7</sup>. Sin embargo, incluso un grupo informal formado por personas africanas o afrodescendientes podría ser útil para conocer mejor el continente africano y descubrir historias, peculiaridades, leyendas y mitos que puedan utilizarse durante las clases. También podéis pedir la colaboración de las familias de la escuela de origen africano. Siempre tendréis que verificar los datos a través de fuentes fiables. Hay muchas disponibles de forma gratuita en Internet.

---

<sup>7</sup> En Barcelona, por ejemplo, existen diversas asociaciones y colectivos creados por personas migradas que trabajan la diversidad cultural y el antirracismo desde una perspectiva educativa, como la Asociación Dëkkandoo (<https://www.instagram.com/dekkandooo/>) o la Escuelita Antirracista ([https://www.instagram.com/escuelita\\_antirracista/](https://www.instagram.com/escuelita_antirracista/)).

## Objetivos:

- Adquirir y ampliar el conocimiento sobre los niños y niñas africanos, su vida cotidiana y su tierra de origen.
- Prevenir los estereotipos sobre los niños y niñas africanos.
- Fomentar actitudes solidarias.
- Adquirir un lenguaje respetuoso y adecuado para nombrar aspectos de África, evitando generalizaciones o expresiones que puedan ser dolorosas.
- Adquirir la capacidad de buscar y utilizar diversas fuentes de información.
- Familiarizar a los niños y niñas con diferentes culturas, permitiéndoles buscar lazos comunes, conocer las diferencias locales, evitar las generalizaciones y reflexionar sobre la riqueza del continente africano.

Esta práctica es una herramienta educativa creada por una ONG constituida por personas migradas de origen africano y apoyada por un centro de estudios educativos. El programa de ayuda exterior polaco la financió. El proyecto utilizó diferentes métodos para presentar las culturas y perspectivas africanas. No obstante, la propuesta se concretó en un manual para formadores, mentores, docentes, madres, padres y profesionales de la educación en el cual se introducen conocimientos sobre diferentes aspectos de las culturas, los pueblos, los países, la historia y el patrimonio africanos. El objetivo es proporcionar a los formadores, profesores y familias las herramientas adecuadas para hablar de África a los niños sin prejuicios ni estereotipos. El manual en sí no es muy exhaustivo, pero ofrece fuentes adicionales para ampliar temas específicos si hace falta. Los escenarios de aprendizaje publicados en la parte final del manual son fácilmente adaptables a cada contexto de aprendizaje escolar y están divididos por cursos y por niveles. También utiliza una perspectiva centrada en la infancia, puesto que emplea cuentos, adivinanzas y proverbios para aprender sobre las diferencias y similitudes de forma atractiva y didáctica. Además, involucra a los niños y niñas en trabajos en grupo, presentando materiales interesantes para poder desarrollar acciones participativas. Como el manual solo proporciona un marco básico sobre África, sus pueblos, culturas y problemas, se puede profundizar más con materiales o recursos auxiliares. Las fuentes externas pueden aportar materiales adicionales, nuevas historias, cuentos o canciones. Con este material los estudiantes

se familiarizarán con la historia de los países africanos, su cultura, incluyendo la música, la moda, entre otras. Aprenderán sobre culturas lejanas, debatirán sobre problemáticas sociales y se fomentarán valores como la tolerancia, la apertura de miras, la solidaridad y la crítica a los estereotipos. Esta propuesta permite reflexionar de manera crítica sobre aquello que estudiantes y docentes ya sabían sobre África desde la perspectiva europea y profundizar sobre los conocimientos que aportan las propias personas y colectivos africanos y afrodescendientes.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Se pueden utilizar los materiales educativos desarrollados por la Fundación Afryka Inaczej para organizar talleres donde se introduzcan algunas cuestiones socioculturales de los diferentes pueblos y territorios africanos. En la sección “Educación” de la web de la Fundación Afryka Inaczej se pueden encontrar recursos didácticos (<https://afryka.org/category/czytelnia/edukacja/>). Si se utiliza el navegador Chrome se puede activar la traducción automática. La presencia de alumnado de origen africano o afrodescendiente también puede estimular el taller con aportaciones y conocimientos culturales, personales, sociales y familiares.

Se puede escoger alguna temática social, tradicional, histórica o cultural concreta para desarrollar cada sesión a través de alguno de los recursos disponibles (videos, presentaciones, imágenes, charlas, dinámicas, cuentos, historias) y de esta manera se evita hablar de África de manera genérica.

Es importante que la figura docente ayude a generar debate e invite al estudiantado a hacerse preguntas.

**Tabla 6. Resumen de la actividad**

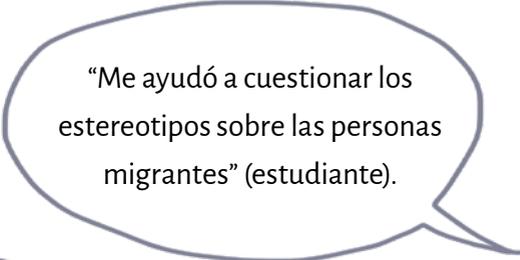
<b>Participantes</b>
Grupo-clase de primaria o secundaria
<b>Formato</b>
Taller, proyecto, prácticas de debate, acción participativa, trabajo en grupo
<b>Duración y fases</b>
Entre dos y cinco talleres de 45 minutos cada uno
<b>Recursos humanos</b>
Este programa lo pueden desarrollar docentes, madres, padres y educadores que lean el manual. Si es posible, se recomienda que inviten a participar a personas de origen africano
<b>Recursos materiales</b>
Manual desarrollado por la Fundación Afryka Inaczej ( <a href="https://afryka.org/category/czytelnia/edukacja/">https://afryka.org/category/czytelnia/edukacja/</a> ) o otros recursos similares.
<b>Espacios</b>
Aula ordinaria o patio
<b>Imágenes</b>

Figura 10. Participantes en el taller “¿Hablamos de África?” sobre un mapa de gran tamaño del continente africano.

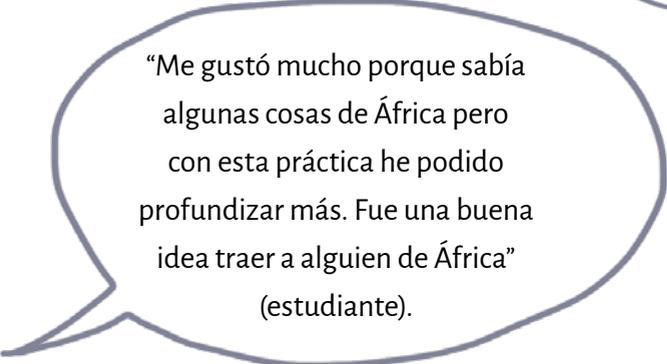
## OBSERVACIONES FINALES

Estos talleres se ofrecieron en varias escuelas y permitieron a los niños, niñas y jóvenes aprender y confrontar sus opiniones y conocimientos sobre el continente africano de manera experiencial. Los materiales didácticos elaborados por la fundación se elaboraron de forma que se puedan adaptar fácilmente a diversos contextos de aprendizaje. Se puede utilizar en entornos más privados (como el familiar), así como en un contexto escolar. Es importante contar siempre que sea posible con la participación de representantes de la diáspora africana para que participen de manera activa durante las actividades.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Me ayudó a cuestionar los estereotipos sobre las personas migrantes” (estudiante).



“Me gustó mucho porque sabía algunas cosas de África pero con esta práctica he podido profundizar más. Fue una buena idea traer a alguien de África” (estudiante).

“Disfruté mucho la actividad y me hizo reflexionar sobre muchas cosas. Ojalá no hubiera guerras, ni conflictos, ni racismo ni sexismo en ninguna parte”  
(estudiante).

“Cambié mi perspectiva sobre África. Para mí fue muy interesante” (estudiante).

“La actividad me hizo reflexionar sobre la diversidad cultural”  
(estudiante).

“Me ayudó a reflexionar más profundamente sobre varias cosas. Omar (el responsable de la charla) me inspiró mucho y ahora creo que todo es posible”  
(estudiante).

## Práctica 7. Mes de la Historia Negra (Reino Unido)

### INTRODUCCIÓN

“The Black History” (La Historia Negra) es una celebración del Reino Unido que se centra en la historia y la cultura de los británicos negros y tiene lugar en el mes de octubre. Alrededor del 3% de la población del Reino Unido es británica negra. El término «británico negro» se aplicaba originalmente a los ciudadanos de las Indias Occidentales (las islas caribeñas denominadas Antillas y Bahamas) de las antiguas colonias británicas del Caribe y a las personas procedentes de África que residen en el Reino Unido.

*El objetivo del mes de la historia negra es educar y celebrar la historia de los británicos y británicas negros y ha sido descrito por el ex alcalde de Londres, Ken Livingstone, de la siguiente manera: “Para enriquecer la diversidad cultural de la zona de Greater London, es imprescindible que los londinenses conozcan más sobre las influencias africanas de la música europea medieval y renacentista de forma que se puedan modificar las ideas tradicionalmente aceptadas sobre la música europea. Pese al importante papel que ha tenido África y su diáspora en la civilización mundial desde el comienzo de los tiempos, las contribuciones de África se han omitido o han sido distorsionadas en la mayoría de libros de historia.*

### SOBRE LA PRÁCTICA

El mes de la historia negra es una oportunidad para educar y celebrar la historia de la minoría negra en el Reino Unido. Ofrece una oportunidad para ir más allá del foco eurocéntrico, a menudo blanco, del currículo escolar y conocer las historias y la contribución cultural de la comunidad negra en el Reino Unido. Celebrar este patrimonio

cultural es una oportunidad para conocer la justicia racial y social, el antirracismo y el reconocimiento y celebración del valor de la diversidad de nuestra sociedad.

Esta actividad tiene como objetivo promover el conocimiento y la comprensión de la historia y la cultura negras, a nivel local, nacional y mundial. Celebra el papel de la comunidad negra en la formación de comunidades locales y educa sobre las contribuciones de las personas negras en la sociedad británica. Además, tiene como objetivo desafiar la versión blanca y eurocéntrica dominante de la historia y promover la justicia racial y social, el antirracismo y el reconocimiento y celebración del valor de la diversidad de nuestra sociedad

Carter G. Woodson inició la primera celebración del “Black History Week” (Semana de la Historia Negra) en 1926. El Mes de la Historia Negra en el Reino Unido se creó en 1987 por Akyaba Addai Sebbi, que trabajó con el alcalde de Londres Ken Livingstone en el Greater London Council. A partir de entonces, un evento local como era el Mes de la Historia Negra en ese momento ha proliferado en otros municipios para acabar convirtiéndose en una celebración oficial en todo el Reino Unido. Las acciones que se enmarcan en esta celebración tienen lugar en todo el país, y las llevan a cabo tanto organizaciones formales como grupos comunitarios de voluntarios. Estas propuestas a menudo incluyen eventos, charlas, exposiciones, rutas históricas, actuaciones, cuentos o debates, incorporando la historia de las personas negras en la esfera pública. Las propuestas suelen estar desarrolladas por escuelas, instituciones públicas locales, museos, bibliotecas, universidades, asociaciones culturales u otros grupos comunitarios.

El mes de celebración de la historia negra suele incluir eventos y exhibiciones organizadas por instituciones culturales, escuelas y comunidades. Una escuela secundaria de Manchester organizó un viaje para que sus estudiantes asistieran a una charla de historia en la Universidad local. Las pantallas y los pósters también son una característica habitual del Mes de la Historia Negra en las escuelas. Algunas escuelas también organizan otras celebraciones, como el Mes del Patrimonio del Sur de Asia. Una de las escuelas de Manchester que participó en el estudio de MiCREATE organiza una serie de eventos para estudiantes gitanos, donde pueden elegir la música y reunirse para realizar un conjunto de actividades. Muchas escuelas del

Reino Unido también celebran eventos religiosos, como el Eid, el Año Nuevo Chino, Diwali, Navidad y Semana Santa.

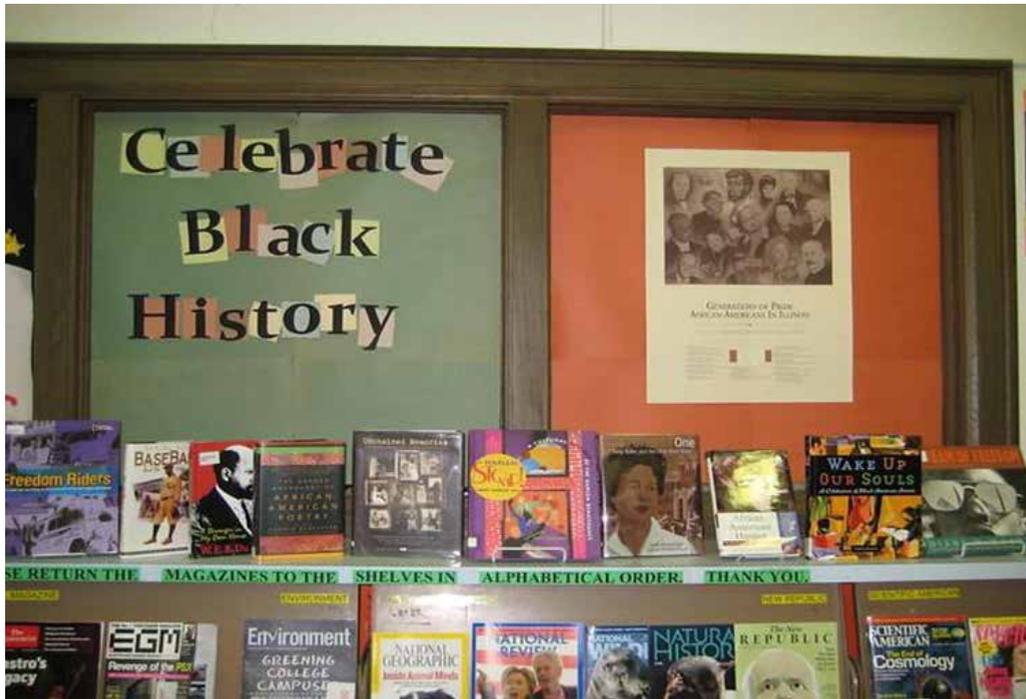


Figura 11. Libros expuestos en una biblioteca escolar a propósito de la celebración del Black History Month.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Dependiendo de la escuela o de la comunidad, esta práctica puede adaptarse para celebrar las culturas presentes en la escuela o en la sociedad. Celebrar un mes de historia cultural y patrimonio sobre una comunidad determinada (por ejemplo: comunidad afrodescendiente, comunidad gitana, comunidad china, comunidad árabe, etc.) puede adoptar diversos formatos. Se requerirá un proceso de investigación y preparación, especialmente la primera vez que se celebre.

Es necesario informar con antelación a todo el profesorado de que se celebrará un mes dedicado a la historia cultural y patrimonio de una comunidad determinada. Desde la coordinación de la propuesta, se puede pedir al resto de docentes que busquen información relevante sobre las contribuciones de la minoría cultural elegida relacionadas con su materia. Por ejemplo, los profesores o profesoras de historia pueden centrarse en la historia de la comunidad, así como en contribuciones significativas de miembros de esta comunidad. Los docentes de literatura, lengua, arte o música pueden presentar y debatir obras de escritores y artistas procedentes de la comunidad en cuestión. Los profesores de ciencias pueden presentar importantes contribuciones de individuos de la comunidad a su disciplina. Además, se pueden crear dispositivos visuales didácticos (por ejemplo, pósters) para representar todas estas contribuciones de manera visual y decorar las aulas y los pasillos de la escuela. La biblioteca escolar puede exponer en las mesas y aparadores libros escritos por miembros de esta comunidad y, si no están disponibles en su colección, se puede considerar comprar o adquirir nuevos libros para enriquecer el fondo bibliotecario. Si existe la posibilidad, se pueden organizar excursiones escolares para visitar museos o exposiciones culturales relevantes para la comunidad en cuestión. Durante todo el mes, los profesores deberían procurar iniciar conversaciones con los alumnos para crear la oportunidad de aprender sobre justicia social, la antidiscriminación y el reconocimiento y celebración de la diversidad de nuestra sociedad.

**Tabla 7. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Toda la comunidad educativa. La propuesta puede adaptarse a todas las edades.
<b>Formato</b>
Eventos, charlas, exposiciones, rutas históricas, actuaciones, narración de cuentos y debates.
<b>Duración y fases</b>
Dependiendo del formato, puede ir desde una sola jornada hasta una celebración que dure un mes.
<b>Recursos humanos</b>
Dependiendo del formato, puede ser iniciado por un solo docente o educador, o involucrar a toda la escuela.
<b>Recursos materiales</b>
Dependiendo del formato, una opción de bajo coste y sencilla puede ser que los estudiantes elaboren carteles centrados en algún aspecto de la comunidad estudiada.
<b>Espacios</b>
Aulas, pasillos, biblioteca, hall de la escuela, entre otros.

## OBSERVACIONES FINALES

Las perspectivas que se utilizan en las escuelas para fomentar la inclusión del alumnado migrante a menudo se basan en posiciones asimilacionistas bajo las que los niños y niñas deben adoptar la cultura dominante y renunciar a su propia identidad cultural. Sin embargo, se ha demostrado que estos enfoques tienen menos éxito y se consideran inadecuados para incluir a los estudiantes de orígenes diversos (Soud, 2004). La escuela necesita adoptar enfoques que valoren la diversidad de manera activa y que promuevan la singularidad de las diversas personas (Slabbert & Naude, 2020). Las prácticas mencionadas en esta guía deberían fomentar que los alumnos y alumnas migrantes y de culturas minoritarias se sientan valorados e incluidos dentro de su escuela.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Me gustaría que hubiera una semana para las personas negras, otra semana para las personas blancas, la tercera semana para lo gente religiosa, la cuarta semana para los que no son religiosos y los últimos tres días para lo que la gente quiera. Las vidas de las personas importan.”

(estudiante)

“Disfruté la actividad porque aprendí muchas cosas nuevas”

(estudiante).

“Creo que deberíamos detener el racismo y crear más aplicaciones juntos. Por ejemplo, una en la que uno podría hacer una historia” (estudiante)

“Estos ejercicios deberían realizarse con. más frecuencia. En la escuela primaria y luego en la secundaria para aprender aún más sobre otras culturas, sociedades, idiomas...”

(estudiante)

## Sección C: Reflexionando y debatiendo sobre los derechos y la diversidad de los niños y las niñas

Esta sección propone actividades que invitan a docentes y estudiantes a reflexionar sobre la migración, la diversidad y los derechos universales de los niños y las niñas. El objetivo es fomentar el pensamiento crítico entre los y las jóvenes, las prácticas de convivencia y empatía, y hacer de la escuela un lugar más multicultural y respetuoso con todos los niños, niñas y jóvenes.

## Práctica 8. La Escuela por los Derechos [programa UNICEF] (Reino Unido)

### INTRODUCCIÓN

UNICEF otorga el título «Rights Respecting School» (Escuela Respetuosa con los Derechos) a las escuelas que sitúan a los derechos de sus alumnos y alumnas en el centro de su actividad. La organización utiliza la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia como guía y permite que 1,6 millones de niños y niñas del Reino Unido puedan ir a una escuela que respete los derechos. Casi 5.000 escuelas del país trabajan en los objetivos de este programa. UNICEF trabaja juntamente con las escuelas para crear lugares seguros e inspiradores para aprender, donde los niños y las niñas sean respetados, desarrollen sus talentos y puedan prosperar.

### SOBRE LA PRÁCTICA

Esta perspectiva se basa en la Convención de Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas (UNCRC por sus siglas en inglés), que cubre todos los aspectos de la vida de los niños y las niñas y sus derechos en diversos ámbitos (civil, político, económico, social y cultural), así como las responsabilidades de los adultos para garantizar que los niños y niñas puedan disfrutar de estos derechos.

*Todos los niños y niñas tienen derechos, independientemente de su etnia, género, religión, idioma, habilidades o cualquier otro estatus.*

UNICEF<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rrsa/about-the-rrsa/>

Mediante el respeto y la educación de los niños y niñas sobre los derechos consagrados en la UNCRIC, las escuelas permiten a sus estudiantes desarrollar relaciones positivas e inclusivas y respetar la diversidad y los derechos de los demás, independientemente de su procedencia. Permite a los niños, niñas y jóvenes entender el valor de la justicia social a la hora de configurar una sociedad que respete los derechos de cada niño y de cada niña.

En términos generales, el objetivo del programa Rights Respecting Schools es promover los derechos de la infancia y colocarlos en el centro de la actividad escolar. Con este proceso se pretende mejorar el bienestar, la participación, las relaciones y la autoestima de los estudiantes, que a su vez tienen un impacto positivo sobre el resto de la comunidad porque adquieren una serie de actitudes y valores basados en el respeto, la diversidad y la solidaridad.

El programa de UNICEF sobre Escuelas por los Derechos (Rights Respecting Schools, originalmente) se compromete a situar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia en el corazón de su ethos y su currículum. Una escuela que respeta los derechos no sólo enseña sobre los derechos de la infancia; también aplica los derechos y el respeto en todas sus relaciones, ya sea entre el alumnado o entre estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Todas las personas adultas tienen la responsabilidad y deben trabajar juntas para garantizar estos derechos, asegurándose de que todos los niños y niñas vean respetados sus derechos, se valoren sus contribuciones y que todos y todas pasen de la mejor manera posible la fase temprana de su vida. La promoción de los valores del respeto, la dignidad y la no discriminación repercute positivamente en el bienestar y en la autoestima de los niños y niñas y les permite tener mejores relaciones. Una escuela que ha participado en el estudio MiCREATE<sup>9</sup> seleccionó cinco derechos clave de los niños y niñas en los que hacían especial hincapié y que se reflejan en todas las actividades escolares.

*Hay esta idea de que los derechos de la infancia son universales. Tenemos cinco derechos clave que los niños y niñas seleccionan: el derecho a estar seguro; todos los niños y niñas*

---

<sup>9</sup> <http://www.micreate.eu/?lang=es>

*tienen derechos; el derecho a la asistencia sanitaria, a comida y agua saludables; el derecho a una educación; y el derecho a una opinión. Esto abre automáticamente conversaciones sobre la integración. (Miembro de una de las escuelas del estudio MiCREATE)*

## Implementación de la práctica

*Convertirse en una Escuela por los Derechos es más que lograr un conjunto de criterios específicos. Se trata de incorporar un enfoque de los derechos de la infancia en todos los aspectos de la vida escolar.*

UNICEF<sup>10</sup>

Aunque Rights Respecting Schools es un programa y una acreditación existentes y entregados por el Comité del Reino Unido para UNICEF, su ética y sus prácticas pueden ser implementadas por cualquier escuela en todo el mundo.

Convertirse en una escuela respetuosa con los derechos requiere un compromiso por parte del personal de la escuela. El profesorado debería familiarizarse con la Convención de la ONU sobre los derechos de la infancia y sus responsabilidades en la protección de los derechos de los niños y niñas. Esto se puede hacer completando la formación de UNICEF<sup>11</sup>. Una escuela puede designar un representante de los Derechos de la Infancia para completar la formación y transmitir los conocimientos al resto de la comunidad educativa en un taller interno. A continuación, la escuela puede promover una educación en derechos empleando pósters y folletos, materiales didácticos y otras actividades, tales como eventos, asambleas, charlas, formaciones específicas o con la celebración del Día Mundial de los Niños y Niñas. Se pueden encontrar recursos educativos útiles en el sitio web de UNICEF<sup>12</sup>.

---

10 <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/getting-started/>

11 Se puede acceder a la información sobre los cursos de formación en Derechos de la Infancia para profesorado disponible en Español en la web: <https://www.unicef.es/educa/educacion-derechos/curso-formacion-profesorado>

12 Puede accederse al Cuaderno de integración curricular de Educación en Derechos en Castellano a través de la web: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/guia-integracion-curricular-educacion-derechos-infancia>

Pasos a seguir para convertirse en una escuela por los derechos:

- Para conseguir el estatus de bronce en el respeto de los derechos es necesario:
  1. Tener el compromiso necesario para convertirse en una escuela por los derechos.
  
- Para conseguir el estatus de plata en el respeto de los derechos es necesario:
  2. Crear un plan de acción que incluya los recursos necesarios para apoyar este compromiso.
  3. Poner en marcha el plan de acción.
  4. Que la comunidad escolar conozca los derechos de la infancia.
  5. Que los jóvenes comiencen a identificarse como ciudadanos globales.
  
- Para conseguir el estatus de oro en el respeto de los derechos es necesario:
  6. Que todo el mundo en la escuela tenga una comprensión completa de los derechos de la infancia.
  7. Que los derechos sobre la libre opinión y la lengua estén presentes en toda la escuela.
  8. Que se haga evidente el impacto positivo de los derechos en el día a día de la escuela.
  9. Que los y las jóvenes se perciban a sí mismos como ciudadanos mundiales y defiendan la justicia social.

*Adaptado de la web de UNICEF<sup>13</sup>*

---

13 [https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2018/01/Get-to-Gold\\_RRSA-Journey-Poster-Jan2018.pdf](https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2018/01/Get-to-Gold_RRSA-Journey-Poster-Jan2018.pdf)

**Tabla 8. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Toda la comunidad educativa
<b>Formato</b>
Programa
<b>Duración y fases</b>
Implementación continua e indefinida
<b>Recursos humanos</b>
Todo el claustro debería estar comprometido con los derechos de la infancia a través de la conducta cotidiana en la escuela
<b>Recursos materiales</b>
Todos los materiales, recursos didácticos y formaciones se pueden encontrar de libre acceso y en Español en la web de UNICEF: <a href="https://www.unicef.es/educa/educacion-derechos">https://www.unicef.es/educa/educacion-derechos</a>
<b>Espacios</b>
La escuela en general

## OBSERVACIONES FINALES

La evaluación del programa Rights Respecting Schools demostró una mejora en el compromiso y las relaciones entre el alumnado, el profesorado y el personal de la escuela. Además, en todas las escuelas se identificaron actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión social. Estas actitudes se incrementaron durante los tres años de la evaluación del programa. Teniendo en cuenta estas observaciones, se puede concluir que esta es una práctica útil para que las escuelas refuercen su cohesión social y promuevan un entorno inclusivo.



Figura 12. Póster con la representación de 42 de los derechos recogidos en la Convención de Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas.

## Práctica 9. ¿Cómo vivir en una sociedad diversa? (Polonia)

### INTRODUCCIÓN

Esta práctica fue originalmente pensada para ser implementada en primaria, pero a continuación se presenta una adaptación para llevarla a cabo durante los primeros cursos de secundaria. La propuesta pretende debatir sobre elementos interculturales en el día a día del aula para intentar resolver o prevenir conflictos existentes o potenciales en el grupo-clase. La iniciativa contribuye a una mayor comprensión sobre la complejidad de tensiones y problemáticas que entraña el choque cultural en las relaciones intergrupales y a abrirse al punto de vista de los otros y otras.

### SOBRE LA PRÁCTICA

Esta práctica pretende introducir hilos conductores interculturales en la educación formal, a través de su intervención en diferentes niveles y asignaturas. Estos hilos conductores modifican el programa de acogida de las escuelas con alumnado migrante y requieren de un enfoque educativo abierto y diferente. La mayoría de los problemas, prejuicios y estereotipos sobre la comunidad migrada o de origen extranjero se generan debido a la carencia de conocimiento de la alteridad y a las limitaciones comunicativas, como por ejemplo la barrera lingüística. Este programa se centra en dirigir estos problemas y promover un espacio de diálogo entre compañeros y compañeras, involucrando adultos (familias y profesorado) en el proceso.

## Objetivos:

- Fomentar actitudes positivas hacia la diversidad y la interculturalidad.
- Introducir la educación intercultural en el currículum escolar.
- Adaptar las herramientas educativas y los recursos curriculares existentes.
- Adaptar los métodos de trabajo a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes.
- Crear una red de instituciones para la educación intercultural.
- Involucrar a los niños y niñas migrantes en la cultura del país de acogida como agentes activos con voz, entendiendo la cultura como un “libro abierto” con páginas todavía por escribir.
- Fomentar el interés de niños, niñas y jóvenes para adquirir conocimientos e intereses sobre otras culturas.
- Formar actitudes de empatía, sensibilidad y tolerancia entre los alumnos.
- Fomentar la adquisición de habilidades generales (trabajo en grupo, compromiso, constancia) y habilidades interculturales (geografía, perspectivas culturales no occidentales, conocimientos básicos de otras lenguas, costumbres y realidades sociales diversas, etc.).

La práctica fue diseñada originalmente por un profesor de una escuela primaria de Lublín (Polonia). Se trata de una de las primeras escuelas de Polonia que empezó a aceptar la escolarización de los hijos e hijas de las personas solicitantes de asilo de un centro de acogida de refugiados vecino. Sin embargo, la propuesta se ha adaptado para que la guía también pueda ser implementada con estudiantes de los primeros cursos de secundaria.

Las cuestiones interculturales se introducen a través de bloques temáticos para abordar los siguientes aspectos:

- La identidad personal.
- La pertenencia a la sociedad y el bagaje cultural.
- Situar en el mapa del mundo el lugar de donde se proviene.
- Las consecuencias de la homogeneidad y la diversidad.
- La naturaleza de las diferencias.
- El sentimiento de ser un “otro/a”.
- La comprensión de la cultura.

- La expresión externa de la propia identidad (moda, costumbres, cocina, etc.).
- Las interacciones verbales y no verbales.
- Relacionar los temas trabajados con sucesos de actualidad, noticias, etc.
- Tomar conciencia de cómo los estereotipos afectan a determinados grupos (estereotipos raciales, culturales, de género...).

Estos temas se introducen en diferentes niveles y con diferentes intensidades a través de sesiones específicas o durante las asignaturas regulares. Los niños, niñas y jóvenes tienen la oportunidad de debatir sobre su propia identidad, de qué manera está conectada con el mundo y cómo resuena con las experiencias de sus compañeros y compañeras. Los y las estudiantes adquieren conocimientos sobre otras culturas, religiones, valores, perspectivas y percepciones de la sociedad a través de un proceso de aprendizaje intercultural.

La práctica se adapta y se puede aplicar en cualquier escuela con estudiantes migrantes. Su cohesión con el plan de estudios oficial y el efecto duradero del aprendizaje proporcionan un entorno inclusivo para todos los y las estudiantes. La práctica se centra en las experiencias personales de los niños, niñas y jóvenes, en el intercambio y la negociación.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

A diferencia de otras iniciativas y actividades compiladas en esta guía, esta propuesta no se presenta como un taller o una jornada de duración limitada, sino que intenta introducir la dimensión intercultural en el día a día de las clases y durante todo el curso, complementando el plan de estudios existente. Se trata de intentar dedicar un rato cada día a introducir o debatir desde una perspectiva intercultural, utilizando elementos culturales no europeos que sirvan como hilo conductor, como por ejemplo: nociones básicas en una lengua no europea, aportaciones de figuras históricas no europeas a la ciencia y la cultura, pequeños debates sobre problemáticas sociales contemporáneas que tienen lugar en otros países del mundo, leer cuentos o

proverbios tradicionales de otros países, entre otros. Se pueden dedicar 10 minutos al final de cada clase a introducir alguna de estas cuestiones. También se pueden utilizar materiales audiovisuales o interactivos.

Es recomendable diseñar previamente entre los y las docentes participantes los hilos conductores y las temáticas que se quieren abordar, considerando la diversidad de orígenes del alumnado en el centro. Además, hay que acordar qué elementos y materiales se emplearán a lo largo del curso. Hay que tener en cuenta que no se trata de una unidad didáctica, sino de la introducción de breves recursos o elementos que complementan el plan de estudios oficial y que contribuyen a convertir la escuela en un lugar más plural donde todo el mundo se sienta identificado cultural y socialmente.

**Tabla 9. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Últimos cursos de primaria o primeros cursos de secundaria.
<b>Formato</b>
Lecciones temáticas o hilos conductores interculturales introducidos en las asignaturas, conectados con el plan de estudios.
<b>Duración y fases</b>
Durante todo el curso escolar.
<b>Recursos humanos</b>
Profesorado, y en caso de que sea posible, personas invitadas para algunas actividades específicas (personas migradas, expertos culturales, entre otros). Es recomendable que los y las docentes hayan asistido previamente a algún taller o cursos sobre competencia intercultural
<b>Recursos materiales</b>
En su contexto original, el profesorado disponía de un guion del programa con recursos para cada lección.
<b>Espacios</b>
Las aulas ordinarias

## OBSERVACIONES FINALES

La práctica se implementó en Lublín durante varios cursos académicos, afectando positivamente al aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, así como a la inclusión de los niños y niñas que buscan refugio en Polonia. La iniciativa contribuyó a aumentar la tolerancia, la empatía y la diversidad cultural entre los niños, niñas y jóvenes que asistían a las asignaturas en que se llegó a introducir este programa de “preparación para la vida en una sociedad diversa”. Los y las alumnas adquirieron amplios conocimientos culturales y experiencias que normalmente no están presentes en las prácticas educativas habituales. Como resultado, los participantes profundizaron en su reflexión sobre el diálogo intercultural, la comunicación verbal y no verbal, las nociones de diversidad y las diferencias culturales. Adquirieron nuevas actitudes hacia los otros, reforzaron la cooperación y la colaboración en el grupo, sintieron la necesidad del altruismo, el activismo social y la solidaridad. Los niños, niñas y jóvenes que participaron en este programa también tuvieron una visión más clara de las fuentes de información y su fiabilidad y una perspectiva más informada y contrastada del mundo que les rodea.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Esta escuela tiene todo tipo de estudiantes con diferentes orígenes y trayectorias. Realmente ayudará a las personas a prepararse y aumentará la confianza. Así que discutir la discriminación en nuestro mundo ayudará”  
(estudiante)

“Esto es algo realmente bueno para entendernos unos a otros y entender cómo todos somos diferentes. Además, es mejor si también piensas o hablas más sobre tus orígenes”.  
(estudiante)

## Práctica 10. Cultionary (sobre conceptos en migración) (Austria)

### INTRODUCCIÓN

El Centro Europeo de la Juventud puso en marcha la práctica “Cultionary” dentro de “Todos diferentes - Todos iguales, Pack Educativo” en 1995. Esta iniciativa sigue recibiendo el apoyo del “Centro de Aprendizaje Intercultural para Estudiantes y Profesores” en Austria. El objetivo es promover la educación multicultural y la diversidad en el contexto escolar mediante la reflexión sobre las culturas, las identidades y los estereotipos y prejuicios existentes a través de un enfoque basado en las artes.

### SOBRE LA PRÁCTICA

La multiculturalidad es una realidad en muchas escuelas. Por ello, esta iniciativa quiere promover el trato con diversas culturas y realidades sociales de forma lúdica e interactiva. Fomentar el respeto mutuo y la aceptación de las diferencias es esencial. Así, la práctica debe contribuir a una interacción apreciativa con los demás, en el aula y fuera del aula.

El ejercicio pretende reflexionar, reconocer y revisar los estereotipos y prejuicios existentes sobre las personas que provienen de otras culturas y orígenes. Además, permite hablar de las minorías en Europa y de los estereotipos existentes asociados a ellas. Además, es una oportunidad para debatir sobre cómo se crean los estereotipos y lo poco que tienen que ver con las personas individuales. Finalmente, su enfoque lúdico puede fomentar la creatividad y la espontaneidad en el grupo.

Esta práctica se presenta en el marco del proyecto “Centro de aprendizaje intercultural para estudiantes y profesores”. La actividad procede del Centro Europeo

de la Juventud y se puso en marcha en el marco del programa “Todos diferentes - Todos iguales, paquete educativo” en 1995 en Austria.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA<sup>14</sup>

En primer lugar, los alumnos se dividen en grupos de 3 o 4 personas. Cada grupo recibe unas hojas de papel y un lápiz y busca un lugar del aula donde puedan trabajar bien juntos. Esta distribución puede hacerse por sorteo o contando de uno a cuatro. A continuación, el o la docente llama a un miembro de cada grupo y le dice una palabra al oído (o mediante un papel escrito) para que la dibuje en su grupo (véase más abajo la lista de palabras). De vuelta al grupo, el alumno o la alumna comienza a dibujar la palabra sin hablar ni hacer la mímica. Los demás miembros del grupo intentan adivinar la palabra mediante el dibujo de su compañero o compañera. No se pueden dibujar letras, números ni banderas. Los adivinadores pueden hacer suposiciones pero no pueden hacer preguntas directas a la persona que dibuja la palabra. Una vez adivinada la palabra, el grupo debe comunicarlo al resto de la clase y, como primer grupo en terminar, obtendrá un punto. Finalmente, el profesor o la profesora debe anotar la contribución del grupo.

A continuación, los demás grupos deben también terminar de adivinar su palabra. Cada grupo escribirá el vocablo debajo del dibujo. No importa si el dibujo está completo o no. Después, se vuelve a llamar a otra persona de cada grupo y se le da un nuevo término. El proceso se repite hasta que cada participante haya recibido una palabra para dibujar.

Una vez hecho esto, se exponen todos los dibujos de forma visible y se invita a los participantes a pasearse por el aula y observarlos. Luego sigue la parte en la que se comparan las interpretaciones, se discuten y se reflexiona sobre ellas. Si hay dos profesores presentes, también es posible dividir la clase en dos grupos más pequeños para el debate.

---

14 Las instrucciones se tomaron de la plataforma en línea Intercultural Learning y se modificaron ligeramente para una mejor aplicación. <http://intercultural-learning.eu/de/Portfolio-Item/cultionary/> (09.07.2021)

## HE AQUÍ ALGUNAS PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN:

- a. ¿El ejercicio ha sido laborioso o fácil? ¿Por qué?
- b. Observa atentamente los dibujos de la pared y compara las diferentes representaciones e interpretaciones de una misma palabra. ¿Se corresponden los dibujos con la realidad? ¿Por qué el ilustrador o ilustradora ha representado determinados detalles?
- c. ¿De dónde vienen nuestras imágenes e ideas? ¿Son negativas o positivas? ¿Qué impacto pueden tener en nuestra relación con otras personas?

Si es posible, también es esencial que los profesores participantes reflexionen de antemano sobre los prejuicios que ellos también pueden tener.

## LISTA DE TÉRMINOS

racismo - diferencia - discriminación - antisemitismo - refugiado - conflicto - europeo - una persona de este país - un agricultor - la pobreza - un musulmán - un homosexual - la igualdad - un gitano - un japonés - un ruso - un africano - los derechos humanos - los medios de comunicación - un turista - un extranjero - la solidaridad - un ciego - el amor - un árabe - un moldavo - (estos términos se pueden adaptar según el grupo clase, el contexto y las edades de los participantes).

**Tabla 10. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Alumnos de 13 a 18 años
<b>Formato</b>
Sesión de clase (45 min - 1 hora)
<b>Duración y fases</b>
1 o 2 sesiones.
<b>Recursos humanos</b>
Uno o dos profesores que estén presentes durante la realización de la práctica y debate posterior.
<b>Recursos materiales</b>
Papel, lápices, una lista de términos para dibujar, cinta adhesiva o similar para colgar los dibujos.
<b>Espacios</b>
La clase.

## OBSERVACIONES FINALES

Es fundamental tener en cuenta que no todos los alumnos son buenos dibujando y, por lo tanto, el ejercicio puede ser un reto para algunos estudiantes. Una forma de abordar esto es decirles que no se trata de hacer una obra de arte, sino de ser creativos y expresar sus pensamientos visualmente.

El ejercicio indica lo fácil que es reproducir estereotipos y pensamientos sobre otras personas, por ejemplo, sobre los “extranjeros”. Al mismo tiempo, la práctica combina la creatividad con el cuestionamiento de los propios estereotipos. Por lo tanto, aunque sea divertido, es importante reflexionar sobre las ideas que tenemos sobre los demás y examinar cómo se relacionan con la realidad o las impresiones individuales. Por ello, sería útil conocer ya el desarrollo de los prejuicios y sus condiciones sociales en el contexto del grupo-clase.

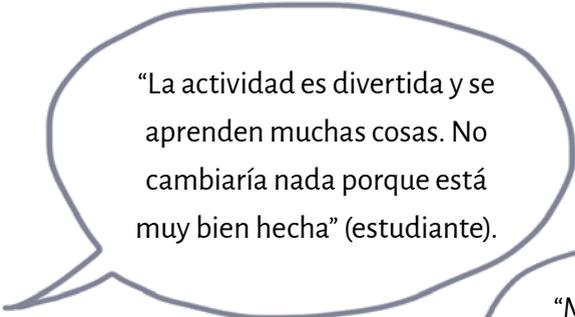
Los estereotipos tienen la función de clasificar el entorno y las personas. Pero también puede haber estereotipos que lleven a la discriminación porque juzgan

a otras personas. Esto también debe tenerse en cuenta durante la práctica. Por ejemplo, en la reflexión final, debe ponerse de manifiesto que los estereotipos son imágenes y suposiciones que suelen tener poco que ver con la realidad. Un ejemplo de ello es el prejuicio de que “los gitanos son nómadas”. Por lo general, no está claro que históricamente se vieron obligados a emigrar debido a la persecución y que, en la actualidad, la mayoría de los gitanos están asentados en las ciudades. La práctica trata de sensibilizar sobre los estereotipos para promover la aceptación del multiculturalismo. En este sentido, la reflexión por parte de los profesores también es beneficiosa.

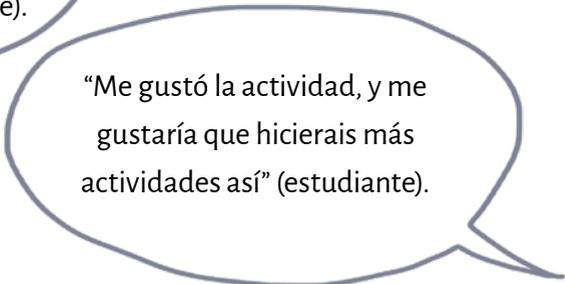
En cuanto a la cuestión de la procedencia de los estereotipos, es posible reflexionar sobre el papel de la familia, los medios de comunicación y la vida social. Hay que destacar que los estereotipos no tienen nada que ver con las personas existentes, sino que representan principalmente una generalización y tienen su origen en las ideas de la población mayoritaria.

Puede resultar útil realizar un ejemplo en la pizarra al principio. Además, especialmente en el caso de conceptos abstractos, se puede intentar dar a los alumnos ideas y estrategias si no saben cómo dibujar algo.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“La actividad es divertida y se aprenden muchas cosas. No cambiaría nada porque está muy bien hecha” (estudiante).



“Me gustó la actividad, y me gustaría que hicierais más actividades así” (estudiante).

## Práctica 11. Taller para promover la inclusión social y el sentido de pertenencia (Eslovenia)

### INTRODUCCIÓN

La práctica se centra en la comunidad de la clase (estudiantes y docentes) y en los niños y niñas recién llegados procedentes de otros países. Esta actividad es adecuada para educación primaria y permite fomentar la comunicación entre todos los miembros de la clase y preparar al grupo para acoger de la mejor manera posible a los y las estudiantes migrantes que lleguen nuevos a la escuela. Es una práctica que contribuye a crear una atmósfera inclusiva y amable en la clase, donde todos y todas se sientan bien acogidos.

### SOBRE LA PRÁCTICA

Esta práctica está diseñada para promover un entorno inclusivo y acogedor en la clase para la recepción de los alumnos y alumnas migrantes. El objetivo principal de la práctica es desarrollar y reforzar una actitud abierta e inclusiva en los niños y niñas hacia sí mismos y hacia los demás. Otros propósitos son: desarrollar y potenciar la empatía y las habilidades sociales, fomentar la atención y el apoyo a sus compañeros, compañeras y otras personas, y contribuir a crear un ambiente inclusivo y acogedor en el aula. Los objetivos específicos de la práctica son: preparar a los niños y niñas para la llegada de nuevos compañeros y compañeras de clase con diferentes orígenes culturales y abordar la multiculturalidad, la aceptación y el respeto mutuo.

## SOBRE LA PRÁCTICA

La práctica se desarrolló e implementó durante el proyecto “Retos de la Convivencia Intercultural”, cofinanciado por la República de Eslovenia y por la Unión Europea desde el Fondo Social Europeo. El objetivo principal de la práctica es crear un ambiente inclusivo y de aceptación, que ayude a los niños y niñas recién llegados en su proceso de familiarización con el nuevo entorno y fomentar su inclusión en el aula. El taller está pensado para tener una duración de unos 45 minutos.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

La persona dinamizadora saluda y explica las normas del taller: “Escucharemos a los compañeros y compañeras; si queremos decir algo, levantaremos la mano; respetaremos las opiniones de los demás y no nos burlaremos; si no entendéis algo, pedid ayuda a un compañero, a una compañera o a mí” .

A continuación, ponemos en marcha la primera parte de la actividad, que consiste en una dinámica introductoria corporal. La persona dinamizadora indica a los participantes que se levanten y se muevan por el aula. Al principio, los participantes caminan por el espacio mirando al suelo. Después de un minuto, se les propone que sigan caminando por el aula en silencio y que, cuando se encuentren con alguien, lo miren a los ojos y le sonrían. Al cabo de un minuto, se les indica que sigan caminando y que saluden a los que se encuentren. Si lo desean, también pueden darse la mano, abrazarse o hacer algún saludo determinado (choque de manos, dos besos, etc.). En cualquier caso, los saludos deben ser amables. Después de un minuto, dejamos de caminar y la persona dinamizadora lanza las siguientes preguntas:

- ¿Cómo os sentisteis al principio, cuando ibais mirando al suelo?
- ¿Y al final, cuando sonreáis y os saludabais?

La siguiente dinámica está dedicada a la aceptación de la diferencia. Para esta parte, se utilizará como soporte el libro “Prohibida la entrada a Elefantes”, de Lisa Mantchev

(en caso de no disponer de este libro, se puede buscar uno similar, siguiendo la perspectiva de la actividad).

La persona dinamizadora comenta a los niños que va a leer un cuento sobre un niño que tenía un elefante como mascota. A continuación, pregunta a los niños si alguno de ellos también tiene un elefante en casa o si conocen a alguien que tenga uno. Después, invita a los niños y niñas a escuchar el cuento, que narra las dificultades que viven los dos personajes protagonistas, un niño y su elefante, por no encajar en el resto de la sociedad. Se propone a los niños y niñas que escuchen con atención lo que les ocurre a los personajes del cuento porque, después de la lectura, reflexionaremos conjuntamente sobre el cuento.

Una vez terminada la lectura, organizamos una ronda conjunta de reflexión, guiada por las siguientes preguntas:

- ¿Qué ha pasado en el cuento?
- ¿Qué significa ser diferente?
- La persona dinamizadora recoge algunas de las respuestas de los niños y niñas y promueve nuevas reflexiones, por ejemplo: a todos, tanto a niños como adultos, nos puede pasar que los demás nos vean como diferentes. Pero también podemos sentirnos diferentes de los demás. ¿Qué pensamos entonces? ¿Cómo nos sentimos?
- ¿Qué hicieron los personajes del niño, la niña, el elefante y la mofeta? ¿Qué hicieron de diferente? ¿Qué podemos hacer para que todos se sientan aceptados y bienvenidos?

El taller continúa con una dinámica en torno a las diferencias entre personas y sobre cómo el grupo-clase acogería a los niños y niñas recién llegados. La dinamizadora invita a los participantes a ponerse de pie y en fila, uno al lado del otro. Todos deben tener suficiente espacio para que puedan dar pasos hacia delante sin quitarle espacio a los compañeros de izquierda y derecha. A continuación, el dinamizador presenta las indicaciones de la dinámica: “Voy a hacer algunas afirmaciones. Si la afirmación es verdadera para vosotros, daréis un paso adelante. Si no lo es, os quedaréis quietos.

Las afirmaciones son:

- Que todos los que les gusta jugar den un paso adelante.
- Que todos los que tienen gafas den un paso adelante (se puede elegir cualquier característica o condición de algunos niños y niñas de la clase).
- Que todos los que hablan dos o más idiomas den un paso adelante.
- Que todos los que les gusta el baloncesto den un paso adelante.
- Que todos los que se hayan mudado a otro lugar o a otro país den un paso adelante.
- Que todos los que tengan un compañero de clase den un paso adelante.

Una vez terminada la dinámica, proponemos una pequeña reflexión conjunta con la ayuda de las siguientes preguntas:

- ¿En qué cosas nos parecemos los que estamos hoy aquí? ¿En qué nos diferenciamos?
- ¿Cómo os sentisteis cuando os disteis cuenta de que os parecéis en algo a vuestros compañeros y compañeras? ¿Cómo os sentisteis cuando os disteis cuenta de que sois diferentes a vuestros compañeros y compañeras?
- ¿Qué tienen en común todas las personas y niños del mundo?
- ¿Por qué nos resulta positivo sentirnos similares entre nosotros y nosotras?

Recogemos algunas de las respuestas de los niños y niñas y proponemos nuevas reflexiones, por ejemplo: que nos resulta más fácil hacer cosas juntos, sentirnos unidos, pertenecer a un grupo, tener personas con las que contar.

- ¿En qué nos diferenciamos entre nosotros y nosotras? ¿Qué tenemos de diferente?

Recogemos algunas de las respuestas de los niños y niñas y proponemos nuevas reflexiones, por ejemplo: que tenemos mascotas diferentes, ojos o color de pelo diferentes, ropa diferente, comemos otro tipo de comida, celebramos otras fiestas y escuchamos otra música. También nos diferenciamos en cosas que no se pueden apreciar a simple vista, como por ejemplo, en nuestros gustos o intereses, en lo que conocemos bien, en qué idiomas sabemos hablar, si somos personas más bien activas o pasivas, etc.

- ¿Por qué es bueno que seamos diferentes?

Recogemos algunas de las respuestas de los niños y niñas y proponemos nuevas reflexiones, por ejemplo: si fuéramos todos iguales nos aburriríamos; podemos conocer nuevos amigos; podemos experimentar algo nuevo; podemos aprender nuevos juegos e idiomas, etc.

Aprovechemos la reflexión para abrir cuestiones que conecten la diferencia con la exclusión: a veces, cuando somos diferentes de otras personas, podemos sentirnos incómodos, tener vergüenza, tener miedo, estar tristes, etc. También puede ocurrir que una de las otras personas no nos acepte por eso, sea poco amable, nos insulte, incluso actúe con violencia. El hecho de que los demás no les acepten también les pasó al niño y al elefante, al principio del cuento.

Para concluir la reflexión, la dinamizadora puede explicar que podemos apreciar que aunque seamos similares a otros en algunos aspectos, también tenemos diferencias. Esta consideración también se aplica cuando llega un nuevo compañero a clase, que puede ser, por ejemplo, diferente por venir de otro país, por hablar otro idioma o por tener alguna otra característica distinta al resto del grupo.

Finalmente, la dinamizadora pide a los niños y niñas que se dividan en grupos de 4 o 5 y que piensen en dos o tres ideas que les ayuden como clase a ser amables con los niños y niñas que llegan nuevos, a comunicarse y a hacer que todos los miembros de la clase se sientan bienvenidos, aceptados y seguros. La dinamizadora anima a los niños a exponer comportamientos y propuestas concretas que puedan poner en práctica como clase. Cada grupo debe presentar una propuesta o idea. Se anima a los grupos a presentar una propuesta diferente a las ya escuchadas. Todas las propuestas se escriben en papeles individuales de diferentes colores y se colocan en la pared del aula.

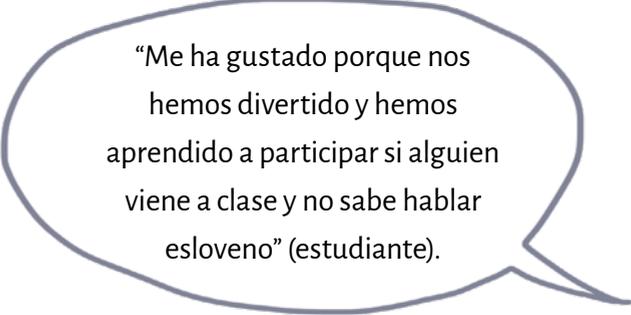
**Tabla 11. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Todos los niños de la clase (práctica indicada para primaria).
<b>Formato</b>
Taller
<b>Duración y fases</b>
45 minutos
<b>Recursos humanos</b>
Un profesor o profesora que dinamice el taller
<b>Recursos materiales</b>
El cuento <i>Prohibida la Entrada a Elefantes</i> de Lisa Mantchev, o similar. Papeles de colores y material para escribir.
<b>Espacios</b>
Clase ordinaria.

## OBSERVACIONES FINALES

Los resultados de este taller en las escuelas son muy alentadores. Se han observado progresos en la comunicación no verbal como el uso de gestos, dibujos e imágenes como herramientas valiosas para comunicarse con compañeros y compañeras migrantes que todavía no conocen bien la lengua del país de acogida. También se observaron progresos a la hora de acoger a compañeros recién llegados procedentes de otros países. A la vista de estos resultados, se puede concluir que se trata de una práctica beneficiosa para los centros con un alto índice de alumnado migrado.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Me ha gustado porque nos hemos divertido y hemos aprendido a participar si alguien viene a clase y no sabe hablar esloveno” (estudiante).

## Práctica 12.

### Recién llegados. Un diálogo filosófico con niños y niñas (Dinamarca)

## INTRODUCCIÓN

La práctica es una sesión de diálogo para niños o jóvenes (de 10 a 17 años) y será iniciada y facilitada por un profesor. La idea es dejar un amplio espacio de diálogo entre los alumnos. La práctica puede llevarse a cabo como un evento único o integrarse en un plan de clases más amplio, en el que se aborden temas como la migración, la integración, la educación y el bienestar.

La práctica puede llevarse a cabo para:

- Sensibilizar sobre cuestiones relacionadas con la migración y la integración en el sentido más amplio de las palabras.
- Crear un espacio para practicar el idioma en un entorno de pares.
- Sentar las bases para transformar la organización y la práctica escolar de forma intercultural.

## SOBRE LA PRÁCTICA

La práctica tiene sus raíces en el campo de la Filosofía con Niños y Niñas (FcN). Se trata de una propuesta intercultural por la forma en que se sitúan los alumnos y los profesores participantes, los temas que se abordan en el diálogo y la forma en que se tratan. Durante el diálogo, el docente actúa como facilitador, que se abstiene de dirigir la conversación o sacar conclusiones particulares. El papel de facilitador invita al docente a no ser epistémicamente superior y a permitir una mejora en las relaciones con niños, niñas y jóvenes. Esta invitación está en consonancia con

el ámbito centrado en la infancia del proyecto MiCREATE<sup>15</sup>. La forma en que se desarrolle el diálogo y los temas que se aborden dependen en gran medida de las aportaciones de los estudiantes. Lo ideal es que los participantes trabajen juntos como una comunidad de investigación para enriquecer su comprensión compartida de los temas relacionados con la migración, la integración, la educación y otros. En cambio, el docente debe asegurarse de que todos los participantes tengan la oportunidad de compartir sus ideas y sentimientos y de formularlos y enriquecer sus puntos de vista a la luz de las contribuciones de los demás participantes.

Esta práctica pretende impulsar la transformación de la cultura escolar desde una perspectiva intercultural. En particular (cf. James A. Banks), la práctica:

- · Permite la integración de los contenidos.
- · Garantiza que los conocimientos y las experiencias de todos los alumnos se incluyan y se sitúen en el centro de la enseñanza.
- · Permite reflexionar sobre cómo la construcción del conocimiento puede depender del marco de referencias implícito y de los supuestos culturales.
- · Ayuda a crear una cultura escolar empoderadora, en la que se tienen en cuenta las perspectivas de los alumnos sobre lo que es una buena educación.

Esta práctica ha sido desarrollada por Søren Sindberg Jensen, en el proyecto *Philosophy in Schools* de la Universidad del Sur de Dinamarca, para el proyecto MiCREATE. El formato de diálogo (el tipo de narración y de preguntas) se inspira en Peter Worley y en el concepto de indagación filosófica de la Fundación de Filosofía.

La práctica se ha implementado a través de entrevistas grupales en las escuelas danesas participantes en el proyecto MiCREATE para iniciar un diálogo entre los niños, niñas y jóvenes participantes. Como método de entrevista grupal, el diálogo permite abrir un espacio en el que los participantes tengan la oportunidad de expresar y reflexionar sobre una diversidad de ideas acerca de temas como el bienestar, las necesidades, la migración, el hogar y la escolarización, así como un espacio para el diálogo y la comprensión con respecto a los sentimientos de los demás sobre estos temas.

---

<sup>15</sup> <http://www.micreate.eu/?lang=es>

Esta práctica puede llevarse a cabo en entornos de educación formal y no formal. Se recomienda destinar entre 30 y 60 minutos para la sesión, a fin de garantizar un tiempo amplio para el desarrollo del diálogo.

Facilitar sesiones de diálogo sin ninguna instrucción previa puede resultar difícil. Por lo tanto, se recomienda que el docente que tenga previsto dirigir una sesión de diálogo dedique un tiempo de planificación a reflexionar sobre: cómo facilitar el diálogo, qué preguntas aclaratorias hacer, cómo hacerlas, cómo distribuir los turnos, etc., así como a buscar conocimientos y recursos sobre la facilitación (libros, artículos, talleres, cursos, etc.).

La sesión de diálogo es adecuada como introducción a una programa del curso más amplio en el que se aborden temas relacionados con la migración y la integración, asegurando que los temas conectan con la vida de los estudiantes. Se propone dedicar la primera sesión del plan curricular o proyecto de aula o de escuela al diálogo y, en las siguientes sesiones, el profesor y la clase pueden utilizar lo que haya surgido durante el anterior diálogo como punto de partida para lo que sigue en el plan didáctico o proyecto en el cual se enmarca. Tal vez el grupo decida retomar las ideas que quiera explorar en mayor profundidad, debatiéndolas más a fondo o buscando bibliografía sobre uno o varios de los temas. Supongamos que el diálogo se lleva a cabo para transformar la cultura escolar hacia una pedagogía más intercultural. En ese caso, se podrían resumir las ideas surgidas durante la sesión de diálogo, por ejemplo, y el profesor y la clase podrían trabajar sobre cómo aplicar las ideas para mejorar la estructura de la escuela y la vida del centro.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Al preparar la sesión, repasar el manual de la sesión (véase más abajo, en el apartado “Anexo: Propuesta de Diálogo”) y aprender de memoria la narración-estímulo. Además, se propone preparar una forma emocionante (narrativa, dramatizada, expresiva) de leerla en voz alta.

Para la sesión de diálogo, es aconsejable utilizar una pelota para hablar (o un muñeco). Antes de iniciar el diálogo, establecer las siguientes reglas básicas: 1) Sólo puede hablar la persona que tiene la pelota (o el muñeco) de hablar, 2) cuando la facilitadora levanta la mano con la pelota de hablar, todos se callan, 3) cuando alguien está hablando nadie levanta la mano, 4) no se puede hacer burla de las ideas de los demás.

La sesión comienza con el facilitador contando la primera parte de la narración-estímulo y haciendo la primera pregunta de tarea (PT), seguida de uno o dos minutos de reflexión. Los alumnos hablan con el alumno de al lado sobre la pregunta en conjunto. El facilitador distribuye los turnos pasando la pelota de hablar de un niño a otro para que sólo hable un niño a la vez.

Mientras facilita el diálogo y distribuye los turnos, el facilitador puede pedir aclaraciones o invitar a los alumnos y alumnas a responder a lo que han dicho otros estudiantes, pero absteniéndose de hacer observaciones concretas o sacar conclusiones.

Al cabo de un rato, el dinamizador cuenta la segunda parte de la historia y la segunda PT, seguido de una nueva ronda de diálogo en clase. A continuación, el profesor continúa con la tercera parte de la historia y la tercera PT.

La sesión puede terminar cuando termine el tiempo. El dinamizador no debe hacer un resumen al final. En su lugar, una buena forma de terminar el diálogo es preguntar: “¿Alguien, que no haya compartido sus ideas hoy o no haya dicho mucho, tiene algo que añadir?”, seguido de una última ronda de comentarios.

**Tabla 12. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Niños y jóvenes de 10 a 17 años, con o sin experiencia migratoria, idealmente entre 10 y 20 participantes más un profesor o dinamizador.
<b>Formato</b>
Sesión de diálogo y reflexión.
<b>Duración y fases</b>
La sesión (partes 1 a 3) dura entre 30 y 60 minutos. La sesión puede ser un evento único o integrarse en planes didácticos más amplios.
<b>Recursos humanos</b>
Se requiere a un profesor que facilite el diálogo. Se recomienda que un segundo profesor observe el diálogo e intervenga si es necesario.
<b>Recursos materiales</b>
Para los niños y niñas más pequeños se pueden utilizar dibujos o muñecos que representen a los personajes de la narración, pero no es imprescindible. Para el ejercicio final, se puede utilizar papel y material para escribir y dibujar.
<b>Espacios</b>
Un aula en la que los participantes se sientan en círculo, en sillas o en una alfombra en el suelo (sin mesas).

## OBSERVACIONES FINALES

Las sesiones de diálogo en la tradición de la investigación filosófica suelen ser abiertas. El profesor que facilita la sesión debe estar preparado para recoger todos aquellos temas que los niños quieran aportar al diálogo. Por lo tanto, promover un diálogo requiere una reflexión sobre el propio papel como profesor, que a su vez puede abrir una reflexión más fundamental sobre la escolarización, los equilibrios de poder y las relaciones entre niños y adultos.

El profesor o dinamizador puede pedir aclaraciones para que los niños expresen sus ideas con la mayor claridad posible, pero debe abstenerse de orientar el tema del diálogo en una dirección determinada. Cuando se facilite la sesión “Recién Llegados”,

hay que estar preparado para diálogos que pueden llevar los temas de la migración y la integración en muchas direcciones, por ejemplo, moviéndose tanto a través de las fronteras nacionales como dentro de los países, regiones y ciudades.

Escuchar las ideas y perspectivas de los niños puede tener un valor heurístico tanto para los compañeros y compañeras como para el facilitador. He aquí una cita de una niña (de 6º curso) que, durante una entrevista de grupo en la que se llevó a cabo la sesión de diálogo, reflexiona sobre cómo sería el aprendizaje en una escuela sin adultos:

*“Por ejemplo, si aprendiéramos cosas de los demás. Por ejemplo, Rada sabe hacer gimnasia, así que puede enseñarnos eso. Y él [señala a un alumno] sabe de biología y cosas raras, así que también podría enseñarnos eso... [señala a una alumna] ella es bastante inteligente, así que también puede enseñarnos cosas diferentes... Podemos hacer cosas diferentes.”*

## ANEXO: PROPUESTA DE DIÁLOGO

### **Recién llegados**<sup>16</sup>

Propuesta de Søren Sindberg Jensen ([sindberg@sdu.dk](mailto:sindberg@sdu.dk))

#### **Atrezzo** (opcional):

Osos de peluche que representan a los personajes del cuento, un dibujo del pez mágico y papel y bolígrafo.

---

16 Este anexo es una versión modificada y ampliada de Caroline Schaffalitzky (2018): “Hvad skal med på den øde ø?” (“¿Qué me llevo a una isla desierta?”). La estructura y el formato se inspiran en Worley, Peter (2011), *The If Machine: Philosophical Enquiry in the Classroom* (Londres: Bloomsbury). Véase también el sitio web de la Philosophy Foundation <https://www.philosophy-foundation.org/>. Consulte el área de miembros del sitio web (que es gratuita) para ver más ejemplos de manuales de sesiones.

## **Narración-estímulo:**

Esta historia consta de tres partes, cada una de ellas con una Pregunta de Tarea (PT) y un pequeño ejercicio, que los alumnos pueden realizar al final. Coloque los accesorios en el centro del círculo y cuente la siguiente historia:

### **Parte 1**

*Esta es la historia de Philu. Un día Philu se despierta en una isla desierta. Philu está sola pero hay comida y bebida en la isla. Philu camina hacia la playa y mira al agua. De repente, un gran pez sale a la superficie y empieza a hablar con Philu: “Soy un pez mágico y puedo ver que estás sola en la isla desierta. Me gustaría cumplir un deseo para ti. Puedes elegir entre tener tu casa en la isla pero sin todas tus cosas, o puedes tener todas tus cosas en la isla pero sin tu casa’, dice el pez.*

**PT 1:** *¿Qué elegirías? ¿Tener tu casa sin todas tus cosas, o todas tus cosas pero sin tu casa? (¿Por qué?)*

### **Parte 2**

*Al día siguiente, Philu sale a explorar la isla. Al llegar al otro lado de la isla, Philu descubre que no está sola. Ve un gran grupo de niños, pero ningún adulto. Philu pregunta qué están haciendo. “Estamos construyendo nuestra propia escuela. Ven y únete a nosotros”. Philu se acerca a los niños. Los niños le dicen que han decidido hacer la mejor escuela del mundo: “Pero no sabemos qué hacer en la escuela. ¿Qué crees que debemos hacer en la escuela?”. Los niños miran con curiosidad a Philu.*

**PT 2:** *¿Qué deberían hacer los niños en la escuela? (¿Por qué?)*

### **Parte 3**

*Al tercer día, Philu se aleja un poco de la escuela hacia la playa. Allí el pez reaparece del agua y dice: “Hoy puedes elegir exactamente lo que quieres tener en la isla: ¿qué deseas?”*

**PT 3:** *¿Qué desearías? (¿Por qué?)*

**Ejercicio opcional:** *Deje que los niños, por parejas, dibujen lo que desean del pez mágico.*

**Posibles preguntas emergentes:**

¿Cuándo se está en casa? ¿Es posible sentirse en casa sin tus cosas? ¿Podéis imaginar a alguien que nunca se haya sentido en casa en ningún sitio? ¿Se puede vivir solo? ¿Es el hogar un sentimiento? ¿Es el hogar un lugar? ¿Qué es una buena escuela?

**Preguntas socráticas:**

¿Qué es un deseo? ¿Necesidad? ¿La familia? ¿Amistad? ¿Educación? ¿Estar solo? ¿Bueno/malo? ¿Felicidad? ¿Tristeza? ¿Pérdida? ¿Seguridad? ¿Desafío? ¿Supervivencia? ¿Social? ¿Justicia? ¿Valor?

## Sección D: Acompañamiento y gestión de la diversidad

En este apartado, el personal educativo encontrará una propuesta de gestión de la diversidad. Principalmente, es una práctica para acompañar a los niños recién llegados a conocer cómo es la escuela y sentirse acompañados en su integración académica y emocional.

## Práctica 13. Programa de tutorías para estudiantes extranjeros (Polonia)

### INTRODUCCIÓN

Esta iniciativa fue diseñada en las escuelas de Varsovia (Polonia) que empezaban a aceptar a alumnado extranjero por primera vez. La propuesta responde a la necesidad de un acompañamiento más individualizado para los niños y niñas migrantes que llegan nuevos a la escuela a través de un programa de tutorías y seguimiento personalizado. La iniciativa se llevó a cabo entre 2008 y 2010 y actualmente está siendo suplantada por una figura educativa que ya recoge estas necesidades dentro del sistema educativo polaco: los mediadores y mediadoras culturales.

### SOBRE LA PRÁCTICA

Esta práctica se desarrolló en escuelas polacas que aceptaban alumnado extranjero por primera vez. La propuesta se llevó a cabo entre 2008 y 2010 y actualmente está siendo suplantada por una figura educativa que ya recoge estas necesidades dentro del sistema educativo polaco: los mediadores y mediadoras culturales. Esta iniciativa surgió como respuesta a la demanda creada por niños y niñas refugiados en las escuelas polacas y a la ausencia de soluciones sistémicas sobre cómo acompañar a estos estudiantes en su proceso de integración y acogida en la escuela, así como detectar necesidades especiales u otras particularidades en general. La propuesta se desarrolló en escuelas de Varsovia y más tarde se extendió a centros educativos de otros municipios a través del intercambio de experiencias durante conferencias, cursos y programas de formación. La idea principal era la de aumentar las competencias interculturales de los profesores, padres, madres y otro personal de

la escuela mediante el aprendizaje activo, además de crear un espacio para que los niños y niñas desarrollaran sus habilidades con el apoyo externo de un tutor.

El objetivo principal de esta práctica es gestionar y mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas migrantes proporcionándoles una serie de atenciones y acompañamiento que respondan a sus necesidades particulares.

Como tarea adicional de los profesores o trabajo voluntario de familiares, personal de la escuela u otros agentes externos, la tutoría intercultural se convierte en un ejemplo de acción comunitaria necesaria en el camino hacia la igualdad de trato y el acceso a la educación de los niños y niñas migrantes. La práctica tiene como propósito introducir un enfoque intercultural a la praxis pedagógica del centro y considerar las necesidades de aquellos niños y niñas con dificultades socioeconómicas o de otro tipo.

Esta práctica es complementaria a los servicios de mediación cultural para niños migrantes más populares en la Polonia contemporánea. La propuesta se desarrolló cuando no existía ninguna normativa legal que permitiera a las escuelas contratar mediadores culturales para el acompañamiento de niños y niñas migrantes. Sin embargo, puede practicarse en todos los centros educativos y escuelas donde los recursos educativos en materia de mediación cultural y atención personalizada para el alumnado sean escasos y los alumnos y alumnas migrantes constituyan una mayoría o número significativo. También es indicada para los sistemas educativos que no ofrecen un marco de mediación cultural.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Esta práctica implica la participación de toda la comunidad educativa, por lo que tiene beneficios significativos en lo que se refiere a la acogida y la inclusión de niños y niñas migrantes. El tutor o la tutora es una figura dedicada a acompañar y cubrir las necesidades de los niños y niñas recién llegados. El tutor crea planes de aprendizaje individuales para ellos, les enseña la lengua y la cultura locales y les acompaña en el proceso de adaptación al nuevo entorno escolar. La figura del tutor también se convierte en un mentor para los estudiantes en su adaptación al

entorno local, proporcionándoles saberes prácticos básicos como dónde hacer la compra, cómo solicitar el carnet de bibliotecas, qué actividades de ocio y tiempo libre ofrecen los centros municipales, etc. El tutor también media entre los alumnos y otros docentes, familias, compañeros y personal de la escuela. El plan de desarrollo de los estudiantes y su participación en la vida escolar se acuerdan individualmente. Los tutores suelen ser profesorado del centro, pero también se puede considerar la participación de otros estudiantes (migrantes o locales), voluntarios de asociaciones locales, familiares, ex-alumnos, u otras personas. La figura del tutor acompaña al nuevo estudiante a través de un programa de tutorías periódicas en su proceso de adaptación y en su desarrollo académico, social y personal.

Además, se recomienda que los tutores hayan recibido o reciban formación en competencias interculturales, así como mostrar un deseo de autodesarrollo y aprendizaje en materia de mediación cultural.

Esta práctica también puede adaptarse a la tutoría entre iguales, en la que alumnos y alumnas de cursos mayores o estudiantes universitarios que realizan prácticas profesionales lleven a cabo las tareas de tutoría y mediación con los niños y las niñas recién llegados.

**Tabla 12. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Grupos de todas las edades, trabajo individual con niños migrantes en el aula y en el entorno escolar
<b>Formato</b>
Asistencia en la escuela, la comunidad local y el lugar de los habitantes
<b>Duración y fases</b>
A lo largo del curso escolar
<b>Recursos humanos</b>
Dependiendo de las habilidades y competencias individuales. Se espera que el tutor conozca la lengua de origen del niño o niña migrante.
<b>Recursos materiales</b>
Dependiendo de la situación - el conocimiento del país de origen, las herramientas básicas de enseñanza y aprendizaje
<b>Espacios</b>
Entorno del aula o similar

## OBSERVACIONES FINALES

La práctica de la tutoría individual permite que todas aquellas escuelas que no se puedan contratar personal profesional de apoyo y acompañamiento a los estudiantes migrantes puedan ofrecer otra alternativa. A la vez, al poder ser llevada a cabo por familiares u otros voluntarios, fomenta una mayor cohesión en la comunidad educativa y un mayor compromiso con ella y con los procesos de acogida e integración de la comunidad migrante.

## Referencias

- Banks, J. A. 1993. Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.
- Casanova, M.A, and Rodríguez, H. 2009. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. La Muralla
- Crenshaw, K. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Escola Drassanes: <http://escoladrassanes.cat/>
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Gandarias Goikoetxea, I. 2017. ¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 73-93. <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54498>
- Glissant, E. 2017. *Poética de la Relación*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Jalušič, V., Bajt, V. and Lebowitz, R. 2019. *Migrant Children and Communities in a Transforming Europe. EU Policy Framework for Integration of Migrant Children*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Ignatofosky, R. 2016. *Science Women: 50 Fearless Pioneers Who Changed the World*. Ten Speed Press.
- Leiva, J. 2011. Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. In *Contextos educativos*, 14, 119-133.
- Levey, G. B. 2012. Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a Difference?, *Journal of Intercultural Studies*, 33(2) 217-224
- To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/07256868.2012.649529>
- Mirovni Institut (coord.) 2019. *Reception Communities. State of the Art Report*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper.

- Ngozi Adichie, C. 2017. *The Danger of a Single Story*. TED. Ideas worth spreading. [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=en](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en)
- Onsès-Segarra, J. et al. 2020. *Educational Community and School Systems. Comparative Report*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Schatz, K. (author) & Klein-Stahl, M. (illustrator). 2016. *Rad Women Worldwide. Artists and Athletes, Pirates and Punks, and Other Revolutionaries Who Shaped History*. Ten Speed Press.
- Slabbert, C., & Naudé, L. 2020. School as a “stage of life”: approaches to diversity among teachers in racially-integrated schools. *Educational Studies*, 1-13.
- Soudien, C., and Y. Sayed. 2004. “A New Racial State? Exclusion and Inclusion in Education Policy and Practice in South Africa.” *Perspectives in Education* 22 (4): 101–115.
- Walsh, C.. 2012. Hacia la descolonización de las ciencias sociales. In: Arribas, A. et al. (Eds.) *Tentativas, contagios, desbordes: territorios del pensamiento*, (pp.73-101). University of Granada.

## Capítulo 2.

# Buenas prácticas relacionadas con la prevención y gestión de conflictos étnicos y culturales en el ámbito escolar



## Introducción

¿Por qué son importantes la prevención y la gestión de los conflictos interétnicos?

La educación contemporánea, según los documentos publicados por el Consejo de Europa, es el proceso por el cual la sociedad transmite sus conocimientos, habilidades y valores acumulados de una generación a otra. Como todos sabemos, la historia de Europa está llena de experiencias traumáticas, como los genocidios de guerra (por ejemplo, el Holocausto o el Porajmos) y las limpiezas interétnicas que, desgraciadamente, han tenido lugar en los últimos cincuenta años (el exterminio de Srebrenica). Sin embargo, desde la formación de la Unión Europea dentro de sus fronteras, estos conflictos se calmaron, se conciliaron y se resolvieron en forma pacífica.

Desde el inicio del proyecto, gracias a los valores que sustentan la comunidad europea, todos los miembros coexisten pacíficamente y todas las cuestiones y problemas conflictivos o delicados son objeto de compromiso y apoyo mutuo entre las naciones. Uno de esos valores es la educación moderna basada en la solidaridad, la no discriminación, la tolerancia y la inclusión. Dicha educación podría empoderar a todos aquellos que, por cualquier motivo, están socialmente desfavorecidos y marginados, lo cual es una experiencia común de diferentes minorías, incluidos los inmigrantes y los grupos nacionales y étnicos que viven en sociedades dominantes. Una educación adecuada conduce a la igualdad de género, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la participación social y la protección del medio ambiente. El objetivo más esencial de los esfuerzos educativos es construir sociedades coherentes, la propia cohesión social, entendida como la conexión y la solidaridad entre los grupos de la sociedad, es parte esencial de las sociedades modernas que respetan a los individuos como interlocutores sociales. Por estas razones, el Consejo de Europa está convencido de que, en un mundo inestable que desafía los esquemas tradicionales de vinculación social, la idea de cohesión social está adquiriendo una mayor importancia para responder a las necesidades de desarrollo personal de las

personas y su conexión con una sociedad justa y sostenible (Consejo de Europa, 2005: 15).

La cohesión es opuesta al conflicto. En este discurso, este último se considera una amenaza que hay que gestionar y prevenir. El conflicto puede surgir en comunidades que son diversas. Sin embargo, la diversidad es a la vez una ventaja y una realidad ineludible de las sociedades contemporáneas. A pesar de las sugerencias de difusión y descentramiento de la diversidad, ésta siempre tiene un centro constitutivo, incuestionable y asumido (Lentin, Titley, 2008: 10). Estos valores centrales suelen ser factores constitutivos de las identidades centrales de los individuos y los grupos y proporcionan pistas de orientación para las prácticas de gestión de conflictos. Como indicaba una de las campañas juveniles europeas “la celebración de la diversidad, como valor añadido, es crucial hoy en día en una Europa que es un continente diverso. Aprender más sobre los demás es una experiencia enriquecedora que suele llevar a alguien a una mayor sensibilidad y comprensión de los demás. Por ello, la diversidad es esencial para garantizar la cohesión de Europa” (Opinión de los jóvenes, 2006:6). También es uno de los objetivos primordiales de las prácticas pedagógicas que deben abarcar todas las formas de educación, las experiencias de la diversidad, y, por tanto, los problemas causados por los posibles conflictos. No obstante, difiere bastante entre los países de los socios del consorcio Migrate.

Algunos de ellos tienen una larga historia de acogida de inmigrantes con asentamientos multi-generacionales, mientras que otros son considerados como nuevos destinos de inmigrantes (Hopkins, Lowenhaupt, Sweet, 2015). Todos ellos, requieren el intercambio de buenas prácticas para aprender mutuamente cómo hacer frente a las tensiones entre la comunidad de pares en las escuelas europeas causadas por su diversidad cultural. Sin embargo, los conflictos que surgen en torno a la cuestión de la etnicidad en las escuelas o, más ampliamente, entre las comunidades de pares, son formas de comportamientos delictivos que tiene su origen en los prejuicios raciales y que muestran una falta de respeto a la naturaleza humana y a la igualdad; a menudo, con el objetivo de mantener la supremacía de la mayoría. Aunque son bastante comunes, también son muy peligrosos.

Los conceptos de reconciliación, a pesar de subrayar la necesidad del propio proceso, observan, sin embargo, la frecuente inconsciencia de tales actitudes debido a la

importancia de los estereotipos. También puede reflejar diferentes puntos de vista sobre la historia y la cultura del propio país y las relaciones mutuas del pasado entre los diferentes grupos étnicos. Sin embargo, el proceso de gestión de conflictos debe basarse en factores positivos, estar impulsado por el diálogo y evitar la condena directa de opiniones radicales basadas en prejuicios.

## RECOPIACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

En este capítulo presentamos la recopilación de las mejores prácticas que pueden ayudar al profesorado a gestionar los conflictos causados por la diversidad étnica y cultural en sus escuelas. Estas se han recogido en los seis países en los que se ha llevado a cabo la investigación y suelen reflejar los entornos sociales y ambientales locales, aunque también, contienen patrones e ideas universales que pueden adaptarse al trabajo de cada profesor. El profesorado, guiado por su descripción, podría modificarlos y adaptarlos a los contextos y necesidades específicas de sus comunidades locales mediante el proceso de co-creación.

En este apartado se han seleccionado cuidadosamente aquellas **soluciones innovadoras que las escuelas han implementado para resolver los conflictos en el eje de las relaciones entre pares, las relaciones de los niños con el profesorado y/o con los padres.**

Instamos a los investigadores a que se centraran en aquellas prácticas que estuvieran establecidas en los estatutos escolares o fuera más estables/duraderas, en lugar de acciones singulares. Queríamos excluir aquellas prácticas que incluyeran la represión, las prácticas de nombrar y avergonzar (con la excepción de la justicia restaurativa) u otras formas de trato potencialmente degradante hacia un delincuente o una víctima. También se examinaron las prácticas por su potencial de adaptación y escalabilidad en las escuelas.

Al crear esta selección hemos querido seguir varios factores clave:

- **Diversidad** - ¿Cómo promover y visibilizar la diversidad en la escuela?
- **Inclusión** - ¿Cómo estimular una actitud inclusiva en la escuela?

- **Integración** - ¿Cómo aplicar la integración y la acogida de los recién llegados más allá de los gestos simbólicos y los discursos?
- **Sostenibilidad** - ¿Cómo generar iniciativas que perduren en el tiempo y no sean solo provisionales?

No siempre ha sido posible descubrir prácticas que cumplan todos estos requisitos, especialmente, en los nuevos países de destino de los inmigrantes, que son más o menos homogéneos incluso cuando se refieren a las minorías nacionales y étnicas presentes en sus territorios. Aun así, esta recopilación puede ser útil y orientadora en todas las situaciones que requieran la gestión de conflictos.

## Práctica 1. Fomentando el bilingüismo y la visibilización de culturas minoritarias (Polonia)

### RESUMEN

**Tabla 13. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Prevención de la escalada del conflicto, comprensión mutua, educación.
<b>Participantes</b>
Alumnado, profesorado, directiva de la escuela y apoderados.
<b>Contexto/entorno</b>
Entorno escolar, con la participación de un apoyo externo (cooperación de un asistente gitano y, además, una organización gitana local)

### ¿QUÉ SUCEDIÓ?

En una de las escuelas de primaria de la provincia de Malopolska (Polonia), a la que asisten niños gitanos, hubo un conflicto entre los niños de segundo curso. Se trataba de un lugar en la fila de la tienda de la escuela donde los niños querían comprar bocadillos y bebidas. Una de las profesoras se percató de la disputa entre los niños y señaló que los niños romaníes se comunicaban entre sí en lengua romaní. Se les prohibió y se les pidió que se comunicaran en polaco. Los niños no accedieron a la petición. La profesora informó del problema al director del colegio y los niños a sus padres. Al día siguiente, la profesora prohibió también a los niños utilizar la lengua romaní durante la jornada escolar. Los niños de origen no romaní se burlaron de los niños romaníes diciendo que tenían una lengua prohibida y que, si estaban en Polonia, debían hablar en polaco entre ellos. Los padres de los niños acudieron al colegio y

se quejaron al director por el comportamiento del profesorado, que calificaron de discriminatorio. El director explicó a los padres lo sucedido, pero no aceptaron los argumentos como excusa para su comportamiento injusto.

## ¿CÓMO SE DEFINIÓ EL PROBLEMA?

Conflicto entre iguales en el que participaron niños gitanos y no gitanos – prejuicios culturales, diversidad lingüística.

## AGENTES IMPLICADOS

Niños gitanos y no gitanos, profesorado, directiva de escuela, padres y asistente gitano.

## ¿CÓMO RESOLVER EL PROBLEMA? – PLAN DE ACCIÓN

Solución: Se planificó otra reunión con la participación de la asistente romaní, una mujer de origen romaní que trabajaba en la escuela como asistente. Se explicó al director de la escuela la importancia de la lengua en la cultura y la tradición de los gitanos y el hecho de que los niños gitanos son bilingües y en el periodo inicial de su educación en la escuela también utilizan la lengua romaní debido a un conocimiento ligeramente inferior de la lengua polaca. También añadió que los niños adquieren rápidamente competencias relacionadas con la lengua polaca. A continuación, se refirió a la ley sobre las lenguas regionales vinculantes en Polonia, citando la ley.

Esta parte de la explicación es especialmente importante en cualquier contacto con instituciones con poderes administrativos, ya que la mayoría de los representantes de dichas instituciones son sensibles a los argumentos legales y los cumplen. También

se propuso talleres educativos sobre la historia y la cultura de los gitanos para el profesorado y el director de la escuela. El taller tuvo lugar la semana siguiente. Tanto el profesorado como el director de la escuela se mostraron muy satisfechos porque habían desarrollado competencias adicionales útiles para el trabajo. Después del taller, el profesorado organizó clases para los niños, en las que les hicieron comprender por qué algunas personas pueden sentirse incómodas cuando alguien habla una lengua diferente en su presencia. Sin embargo, el componente más importante de estas actividades era el contenido de la cultura gitana. Los niños jugaron juntos, aprendiendo las palabras de la lengua romaní que antes no conocían. Este elemento puede servir para animar a los niños a empezar a aprender idiomas entre ellos y explorar las ventajas del bilingüismo.

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

**Apoyo/preparación del profesorado: ¿Tenía el profesor conocimiento, herramientas y métodos relacionados con el trabajo en un entorno multicultural?**

Tenía conocimientos sobre el multiculturalismo y la importancia de las competencias culturales, pero ningún conocimiento de la cultura y/o la historia específica de los gitanos.

**Sensibilidad cultural: ¿conocía el profesor el origen de los niños y el contexto cultural relacionado con el origen de los niños?**

Sí, pero desconocía los valores y las normas de la cultura gitana.

**Competencia cultural: ¿El profesor tuvo en cuenta las diferencias culturales de los implicados en el conflicto? Describa cómo.**

No. Pero la solución del problema había sido explicada, lo que acarreó competencias adicionales.

**Perspectiva del niño: ¿escuchó el profesor a las dos partes implicadas en el conflicto?**

Sí, pero no se tuvo en cuenta la importancia de la lengua en la comunidad gitana y los problemas lingüísticos de los niños gitanos en la escuela primaria.

**Cooperación con los padres: ¿cooperó el profesor con los padres?**

Sí, tras darse a conocer el caso, gracias a la presencia de un asistente gitano, ambas partes acordaron organizar actividades educativas multiculturales.

**Apoyo externo: ¿El profesor contó con ayuda externa (asistencia de apoyo (cultural), psicólogo, otros profesores, director, mediador, etc.)?**

Sí, con un asistente romaní y educadores de la organización local de romaníes que realizaron talleres educativos y ayudaron a preparar al profesorado para la enseñanza en la escuela.

Ambas partes (padres y profesorado) se escucharon mutuamente, lo cual ayudó a que el conflicto no se agravara.

**¿Qué aspectos importantes contribuyeron a la resolución del conflicto?**

Invitación a la entrevista del asistente gitano.

Talleres educativos.

Actividades en el aula – participación de los niños.

**¿Se ha evaluado la eficacia de las soluciones aplicadas?**

No hubo evaluación de estas actividades.

**¿Este caso puede trasladarse a otros contextos?, ¿por qué?**

En estas situaciones, siempre es valioso la presencia de un asistente gitano que actúe como mediador y ayude a ambas partes a entenderse. El conflicto no avanza, lo que permite introducir soluciones educativas adicionales que apoyan al profesorado que no tiene conocimientos o competencias relacionadas con la cultura gitana.

### **¿Pueden utilizarse las soluciones introducidas de forma innovadora y por qué?**

Enfoque holístico: el asunto no terminó con una conversación entre el director y el profesor y los padres; tuvo continuación. Se contó con apoyo externo, pero también se decidió dar los siguientes pasos. Primero, todo el profesorado que trabajaba en la escuela participó en las actividades educativas. En segundo lugar, el trabajo con los niños no solo resolvió el conflicto, sino que también permitió conocer a los demás y dar respuesta a la curiosidad relacionada con las diferencias culturales entre los niños.

### **Información adicional**

No aplicable.

## Práctica 2. Masterchef. Mediación inclusiva ante casos de bullying a través de las culturas culinarias (Polonia)

### RESUMEN

**Tabla 14. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Prevención de la escalada del conflicto, comprensión mutua, educación.
<b>Participantes</b>
Niños, profesorado, asistente de dirección.
<b>Contexto/entorno</b>
Sociedad escolar, pero con la participación de un apoyo externo (cooperación con un asistente cultural).

### ¿QUÉ SUCEDIÓ?

En la escuela primaria a la que asisten los niños vietnamitas, se produjo una situación desagradable en la que participaron niños polacos y vietnamitas. Un grupo de niñas inició un grupo de Facebook del que se excluyó a una niña de origen vietnamita. La niña estaba muy afectada por este rechazo y compartió sus pensamientos con la profesora, quien reaccionó quitándole importancia al asunto. Al cabo de un tiempo, la profesora se dio cuenta de que la chica estaba muy retraída y casi no participaba en la clase, por lo que decidió volver a hablar con la niña. Pero la niña ya no quería hablar con ella, por lo que intentó hablar con los padres. Desgraciadamente, la comunicación era muy difícil debido a las diferencias lingüísticas. No había asistentes culturales en la escuela, y la profesora se enteró con el tiempo de esto.

## ¿CÓMO SE DEFINIÓ EL PROBLEMA?

La exclusión de una niña vietnamita

## AGENTES IMPLICADOS

Niños, profesor, asistente cultural.

## SUGERENCIAS, ¿CÓMO RESOLVER EL PROBLEMA? – PLAN DE ACCIÓN

Preocupados por el estado de salud y la condición mental de la niña, el profesorado se puso en contacto con la escuela donde trabajaban los asistentes culturales. El director de la escuela accedió a consultar sobre el asunto. El asistente y la niña mantuvieron una conversación. Al principio ella no quería decir nada, solo dijo que no quería ir más a esa escuela y se puso a llorar. En la siguiente reunión, la niña le contó a su ayudante la situación en el aula. También añadió que las chicas se burlaban de ella y de sus padres que, supuestamente, sirven perros y gatos en un restaurante que regentan. Después de hablar con la niña, el asistente y el profesor se preguntaron qué podían hacer en esta situación. Como resultado de las consultas, se decidió dar una solución innovadora. Se organizó un mini concurso de “Masterchef” en el que participaron niños de diferentes clases. El tema culinario eran las cocinas del mundo. Los niños lo echaron a suertes y luego, bajo la supervisión de expertos, prepararon un plato y una pequeña charla sobre la riqueza de la cocina que presentaban. Entre ellas estaba la cocina vietnamita.

Después de divertirse juntas y llenas de sorpresas, las niñas mantuvieron una animada conversación con la chica de Vietnam sobre sus maravillosas delicias culinarias. La chica les prometió que les enseñaría fotos del restaurante regentado

por su familia en Vietnam. También contó que en este país son muchos los polacos que visitan su restaurante. Una vez transcurrido el tiempo, la profesora vio con alivio y alegría cómo un grupo de amigos de la clase jugaban juntos. La niña vietnamita también actuaba de manera diferente. Como antes, sonreía y era muy activa durante las clases. Unos meses más tarde, la clase organizó una obra de teatro multicultural para celebrar la Navidad. Todos se lo pasaron muy bien.

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

**Apoyo/preparación del profesorado: ¿Tenía el profesor conocimientos, herramientas y métodos relacionados con el trabajo de un entorno multicultural?**

La profesora notó un cambio en el comportamiento de la niña, pero al principio no reaccionó ante el problema señalado por la niña. Al poco tiempo, al notar la apatía y el retraimiento de ella, reflexionó. Buscó soluciones y apoyos, porque no estaba segura de cómo proceder. También era consciente de que, en un inicio, le había quitado importancia al problema. La profesora no tenía los conocimientos ni las competencias culturales que serían útiles en esta situación. Sin embargo, estaba decidida a buscar apoyo externo. La ayuda del asistente cultural y de la dirección del colegio, resultaron ser cruciales.

**Sensibilidad cultural: ¿Conocía el profesor el origen de los niños y el contexto cultural relacionado con el origen de los niños?**

Era muy consciente, pero no tenía conocimiento de ello.

**Competencia cultural: ¿el profesor tuvo en cuenta las diferencias culturales de los implicados en el conflicto? Describa cómo.**

Desgraciadamente, el profesorado de Polonia no adquiere conocimientos sobre este tema durante la formación que los prepara para trabajar en la escuela.

**Perspectiva del niño: ¿escuchó el profesor a las dos partes implicadas en el conflicto?**

La profesora habló con la chica que fue rechazada, pero le quitó importancia al problema.

**Cooperación con los padres: ¿cooperó el profesor con los padres?**

Hubo un intento por parte de la profesora, pero las diferencias lingüísticas impidieron una comunicación eficaz.

**Apoyo externo: ¿El profesor contó con ayuda externa (asistente de apoyo (cultural), psicólogo, otros profesores, director, mediador, etc.)?**

El papel del asistente cultural fue crucial, pero también la determinación de la profesora; fue consciente de que había cometido un error al restarle importancia al problema y decidió corregirlo. Ella no tenía los conocimientos, pero buscó apoyo.

**¿Qué aspectos importantes contribuyeron a la resolución del conflicto?**

La actitud de la profesora fue muy importante en este caso. Admitió su error y siguió buscando apoyo. Buscó el consejo de una persona que pudiera atender a la niña, hablar con ella. Luego, ambas asistentes llegaron a una solución que involucró a toda la comunidad escolar.

**¿Se evaluó la eficacia de las soluciones aplicadas?**

No hubo evaluación de estas actividades.

**¿Este caso puede trasladarse a otros contextos?, ¿por qué?**

Sí. En una situación de falta de conocimiento o de competencia, de incertidumbre o de falta de comunicación adecuada, vale la pena recurrir a un apoyo externo. Las actividades en forma de juego también fueron importantes, ya que introdujeron a los niños en el conocimiento de diversas tradiciones culinarias. La experiencia fue tan eficaz, que no solo afectó positivamente a los niños, sino que despertó su curiosidad por otras culturas y les inspiró a seguir actuando.

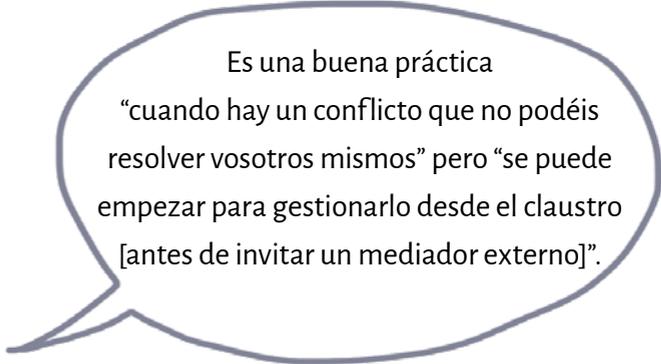
## ¿Pueden utilizarse las soluciones introducidas de forma innovadora y por qué?

Como en el caso anterior.

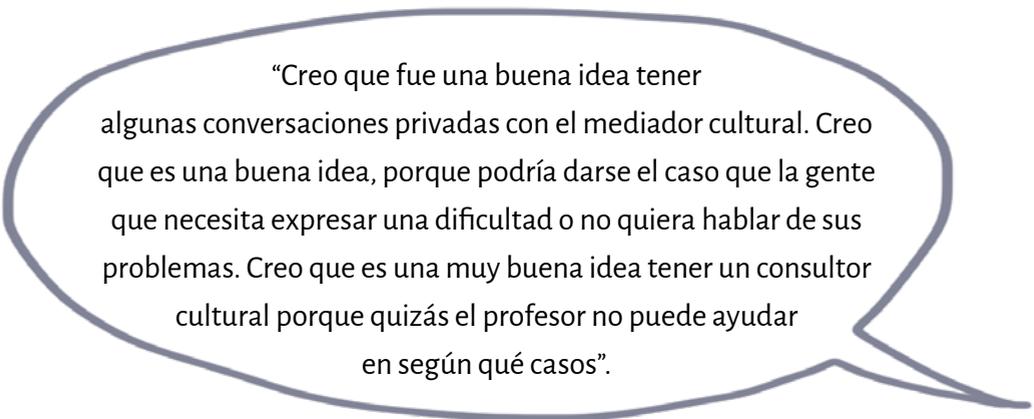
### Información adicional

No aplicable

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



Es una buena práctica  
“cuando hay un conflicto que no podéis  
resolver vosotros mismos” pero “se puede  
empezar para gestionarlo desde el claustro  
[antes de invitar un mediador externo]”.



“Creo que fue una buena idea tener  
algunas conversaciones privadas con el mediador cultural. Creo  
que es una buena idea, porque podría darse el caso que la gente  
que necesita expresar una dificultad o no quiera hablar de sus  
problemas. Creo que es una muy buena idea tener un consultor  
cultural porque quizás el profesor no puede ayudar  
en según qué casos”.

## Práctica 3. Mediación de conflictos interétnicos en el aula (Eslovenia)

### RESUMEN

- La presente práctica es una forma de mediación dentro de un caso de conflictos interpersonales entre el alumnado de diferentes orígenes étnicos, culturales y raciales en un entorno escolar.
- Los principales objetivos de la práctica son:
  - a. Reconocer la existencia del conflicto interétnico.
  - b. Abordarlo de forma adecuada.
  - c. Evitar una mayor escala de los conflictos.
  - d. Sensibilizar sobre la comunicación no violenta y la convivencia en un entorno multicultural.
- La práctica se utiliza en un entorno escolar cuando surgen conflictos entre dos o más alumnos por diferencias interétnicas.
- Está pensado para que el profesorado lo utilice con el alumnado en momentos conflictivos.
- La aplicación práctica muestra efectos positivos a largo plazo.
- La valoración que hace el alumnado de la práctica es muy positiva, porque trata a todos los implicados en el conflicto de forma equitativa y respetuosa. Busca el consenso y la reconciliación de todas las partes. Permite que todos los implicados sean escuchados y respetados, y expresen sus opiniones. La práctica busca el consenso y la resolución del conflicto en beneficio de todos.

## Objetivo

- Reconocer el problema/conflicto.
- Abordar el conflicto de forma adecuada.
- Evitar la escalada del conflicto o la aparición de otros conflictos.
- Aumentar la conciencia general sobre la comunicación no violenta y la convivencia intercultural.

## Contexto/entorno

La práctica se desarrolló en una escuela primaria eslovena con un alto porcentaje de población inmigrante y su consiguiente diversidad cultural, religiosa, étnica y racial.

## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Cuando se produce un conflicto entre dos o más alumnos basado en diferencias interétnicas, el profesor -o alguien que los conozca mejor- interviene inmediatamente. Si el conflicto se agrava durante la clase, el profesor puede esperar hasta el final de esta o disponer de un profesor “de refuerzo” para abordar la clase con los estudiantes (depende de la gravedad de los conflictos). Hay que reconocer y abordar cualquier forma de conflicto (desde el verbal hasta el físico, *on-line*, etc.).

La conversación con el alumnado implicado debe tener lugar lo antes posible. El profesor/mediador debe escuchar a todo el alumnado implicado en el conflicto. El alumnado participa activamente en el proceso de resolución y sugieren formas de llegar a un acuerdo. Los conflictos se discuten, se median y se resuelven gradualmente. Dependiendo de la gravedad del conflicto, intervienen otras personas (director, padres, consejero escolar, etc.). El papel principal del profesor es mediar, establecer un lugar seguro donde ambas partes puedan ser escuchadas y se les anime a expresar sus sentimientos. El objetivo principal es comunicar a ambas partes que ese comportamiento es inaceptable, improductivo y que no se tolera en ninguna circunstancia.

El profesor debe transmitir al alumnado un mensaje claro de que “desaprueba ese comportamiento, pero no se enfada con nadie”. También se pide a los implicados que

participen como tutores de los y las alumnos(as) inmigrantes recién llegados en el presente o en próximo curso o que ayuden de otra manera a los niños inmigrantes. Después de este primer paso, toda la clase se involucra en discusiones posteriores sobre lo que sucedió, por qué y cómo se podrían prevenir situaciones similares en el futuro. Se da espacio al alumnado y se les anima a que expresen, colaboren y compartan sus experiencias, historias de vida y que se impliquen activamente, en la medida de lo posible.

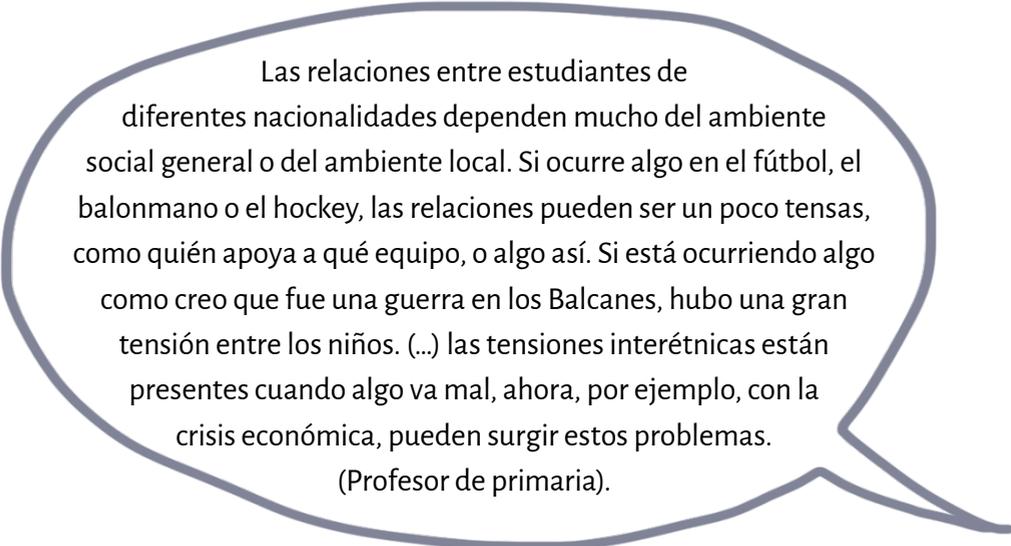
**Tabla 15. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reconocer un problema/conflicto.</li> <li>· Abordar el conflicto de forma adecuada</li> <li>· Evitar la escalada del conflicto o la aparición de otros conflictos.</li> <li>· Sensibilizar a los estudiantes sobre la comunicación no violenta y la convivencia intercultural.</li> </ul>
<b>Temporización</b>
App. 1 hora con los estudiantes involucrados en el conflicto y 1 horas adicional con la clase.
<b>Participantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Estudiantes implicados en el conflicto</li> <li>· Toda la clase</li> </ul>
<b>Materiales/recursos</b>
Ninguno
<b>Entorno</b>
Entorno escolar

## OBSERVACIONES FINALES

En un caso de violencia interétnica entre iguales, la etnia/cultura/religión del alumnado, rara vez, es un factor exclusivo de la violencia entre iguales. Suele combinarse con otros factores determinantes, como un nivel socioeconómico más bajo, un menor rendimiento escolar y rasgos de personalidad o similares. El profesorado debe buscar siempre esas otras razones, sin asumir un simple sesgo racial o étnico.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



Las relaciones entre estudiantes de diferentes nacionalidades dependen mucho del ambiente social general o del ambiente local. Si ocurre algo en el fútbol, el balonmano o el hockey, las relaciones pueden ser un poco tensas, como quién apoya a qué equipo, o algo así. Si está ocurriendo algo como creo que fue una guerra en los Balcanes, hubo una gran tensión entre los niños. (...) las tensiones interétnicas están presentes cuando algo va mal, ahora, por ejemplo, con la crisis económica, pueden surgir estos problemas.  
(Profesor de primaria).

## Práctica 4. Teatro de los oprimidos (Eslovenia)

### RESUMEN

**El teatro del Oprimido** es un método muy utilizado por el activismo teatral con fines pedagógicos y educativos, también como herramienta para promover la justicia social y el diálogo, pero también puede tener efectos terapéuticos. Abre espacios para temas de los que no se suele hablar y da voz a aquellos que normalmente no tienen voz, o cuya voz no se escucha. En el teatro de los oprimidos se habla de la vida real de los niños y jóvenes en el aula, la escuela, la comunidad local y de las cosas que atormentan a los jóvenes, entre ellas, también los conflictos interétnicos.

- Los principales objetivos de la práctica son:
  - a. Dar voz a los que no tiene poder.
  - b. Aumentar el diálogo.
  - c. Abordar las opresiones personales o colectivas.
  - d. Promover la justicia social.
  - e. Abordar los problemas y conflictos interculturales.
- La práctica se utiliza en el ámbito escolar cuando surgen conflictos entre dos o más alumnos por diferencias interétnicas y cuando se quieren abordar temas interculturales e interétnicos.
- Se pretende que toda la clase participe.
- La aplicación práctica muestra efectos positivos a largo plazo.
- La valoración que hace el alumnado de la práctica es positiva porque la práctica trata a todos y todas por igual y con respecto. Da la voz a todos, fomenta la participación y el diálogo de toda la clase y busca el empoderamiento de todos, pero especialmente, de los que tienen menos poder, voz y están oprimidos.

## Objetivos

- Sensibilizar a los estudiantes sobre la injusticia social y las formas de opresión.
- Elevar la empatía.
- Ver diferentes perspectivas sobre un mismo tema (por ejemplo, conflicto interétnico, multiculturalidad, etc.).
- Explorar maneras de luchar contra las desigualdades, la discriminación, el racismo, las injusticias y otras formas de opresión, que pueden pasar desapercibidas o no ser evidentes a primera vista.
- Educar y formar al alumnado para que reaccionen de forma más adecuada.

## Antecedentes

Sus inicios se remontan a los años 60 del siglo XX y se atribuyen al director, escritor y político brasileño **Augusto Boal**, aunque sus diversas técnicas se han extendido posteriormente por casi un centenar de países de todo el mundo. Hoy en día, la práctica se utiliza de muchas maneras y en diferentes escenarios, con diferentes métodos y para diferentes audiencias/propósitos. La práctica que presentamos a continuación, para ser utilizada en el entorno de la clase/escuela, se basa en una técnica de foto teatral, que es también la más popular de todas las técnicas utilizadas dentro del Teatro del Oprimido.

Con el Teatro del Oprimido creamos un “laboratorio”, un juego teatral activo y flexible, un ensayo de la realidad, donde probamos estrategias que luego podrían utilizarse en la vida cotidiana. Las discutimos, buscamos sus potencialidades y luego hacemos que el alumnado sea consciente de cómo reaccionar en una situación determinada.

## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

En el teatro del oprimido no hay actores ni espectadores, sino que todos los participantes (toda la clase/escuela) son a la vez actores y espectadores de la obra. Los actores (un pequeño grupo de estudiantes elegidos por el profesor o voluntarios) presentan una breve escena de opresión (por ejemplo, una escena de conflicto interétnico). El contenido de la escena puede ser una situación/incidente real ocurrido en la clase o ficticio. Los actores también pueden improvisar. No es necesario tener un guion y/o escenario fijo. El profesorado o el alumnado pueden limitarse a dar algunos puntos de partida sobre los que empezar la improvisación. La primera presentación de la(s) escena(s) va seguida de repeticiones con intervenciones, en las que los espectadores-actores interpretan sus sugerencias para afrontar la situación, representándolas físicamente en el escenario. Las intervenciones van seguidas de un debate público más amplio sobre la realidad de cada intervención y su potencial realista para la situación sugerida. La(s) escena(s) se repite(n) varias veces con diferentes intervenciones y diferentes conclusiones.

El teatro también incluye un moderador, es decir, el *comodín* (que puede ser un profesor, otra persona adulta o un alumno) que representa el puente entre los espectadores y los actores y, a la vez, anima a los espectadores-actores a la participación activa, a la acción directa, al debate y a la reflexión.

Esta técnica utiliza el teatro como herramienta para abordar las posibilidades de cambio: es un reflejo de la realidad y un ejercicio para actuar en futuras situaciones de la vida real. Los organizadores pueden solicitar la ayuda de un profesor de arte o de un artista local (especialmente teatral) para organizar la representación.

**Tabla 16. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Reconocer un problema.</li><li>· Dar voz a los oprimidos.</li><li>· Ver diferentes perspectivas sobre el problema.</li><li>· Elevar la empatía.</li><li>· Explorar posibles soluciones y formas de combatir los conflictos interétnicos.</li><li>· Entrar para saber cómo reaccionar más adecuadamente.</li></ul>
<b>Temporización</b>
App. 1,5 - 2 hora (preparación – según necesidades)
<b>Participantes</b>
Toda la clase
<b>Materiales/recursos</b>
Ninguno / opcional traje de teatro improvisado
<b>Entorno</b>
Entorno escolar

## OBSERVACIONES FINALES

El teatro de los oprimidos excede la forma artística pura y el acto político presente que pretende empoderar a los individuos y grupos de personas oprimidos, darles voz para expresar sus pensamientos, opiniones, emociones y aportar justicia social en la clase, la escuela y la sociedad. Durante la representación teatral, el alumnado, en un ambiente lúdico y relajado, aborda temas y situaciones “difíciles”. Este es uno de los momentos fuertes y de empoderamiento.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Podemos ir a un teatro y representarlo allá. ¡Nadie quedaría fuera!”(estudiante)

“Me gusta esta idea”  
(estudiante)

“Es una buena idea, pero lo tendríamos que hacer más a menudo” (estudiante)

“A algunos alumnos les encantaría esta actividad, otros se sentirán cohibidos y nerviosos.” (profesora de secundaria)

“El teatro de los oprimidos da voz a los que no la tienen. Habla de las cosas de las que no se habla tanto” (Mentor del Teatro del Oprimido).

“El Teatro del Oprimido es para todo el mundo, ya que no hace falta ser actor para participar en él. Compartimos nuestra historia personal de opresión con los demás, así que ni siquiera representamos la escena, sino que la improvisamos. En un teatro clásico, hay un texto escrito de antemano, pero aquí los textos se crean en tiempo real, por lo que es un concepto de autoría colectiva”  
(Mentor del Teatro del Oprimido).



Imagen 1: práctica de teatro entre jóvenes

Fuente: Fotos de libre acceso Pexels

## Práctica 5. Mediación entre pares. Organización de un grupo de mediación desde el propio alumnado (Austria)

### RESUMEN

**Tabla 17. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
La mediación entre pares en las escuelas significa mediar en conflictos con y entre jóvenes de aproximadamente la misma edad.
<b>Participantes</b>
Estudiantes de la escuela, de 12 a 18 años/coaches de pares
<b>Contexto/entorno</b>
Esta práctica fue desarrollada e introducida por el profesorado para facilitar la comunicación y la cohesión de la comunidad en clases. En la práctica, el alumnado es formado como mediadores entre pares, es decir, mediadores de conflictos para resolverlos entre sus compañeros. El alumnado de diferentes países de origen desarrolla juntos valores/enfoques comunes y posibilidades de interacción pacífica entre ellos, basados en la empatía, respeto y aceptación. Tratan sus propias actitudes ante los conflictos y reciben formación sobre la gestión de estos.

### ¿QUÉ SUCEDIÓ?

La dinámica de las clases suele ser buena, pero también pueden producirse conflictos basados en diferentes dimensiones. En algunas clases escolares, los conflictos basados en el origen nacional desempeñan un papel importante ya que los grupos

suelen tener diferentes prejuicios contra otros basados en creencias nacionales o religiosas. El profesorado nos cuenta que esto da lugar a peleas o acoso en la escuela. El siguiente ejercicio se elaboró con el fin de no crear tabúes en estos conflictos, sino de abordarlos sin permitir que se produzca el paternalismo. Su objetivo es resolver los conflictos entre el alumnado, por parte de ellos mismos.

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

La mediación entre pares es un método pedagógico para trabajar y resolver conflictos entre pares. La mediación entre pares en las escuelas significa mediar en conflictos con y entre jóvenes de aproximadamente la misma edad. La mediación entre iguales se basa en la experiencia de que la resolución de conflictos, por parte de compañeros de clase (mayores), suele ser mejor aceptada por las partes en conflicto que la intervención de los adultos. La mediación entre pares es un elemento importante en la prevención de la violencia en las escuelas. La mediación es una discusión voluntaria, según unas reglas y con un procedimiento determinado (fases). Los mediadores entre pares guían a los contendientes para que encuentren de forma independiente un acuerdo mutuamente satisfactorio para el conflicto.

La base de la mediación es el principio “win-win”, es decir, solo se alcanza una solución cuando ambas partes están de acuerdo con los acuerdos alcanzados conjuntamente. Los pares aprenden este método de discusión claramente estructurado, que está orientado a la resolución de conflictos y a los resultados. Los mediadores entre pares median entre dos o más estudiantes o grupos de estudiantes, son aceptados por todas las partes y reciben el encargo de mediar. Debido al nivel colegial de la gestión de conflictos, se da una clara delimitación del campo de acción.

La mediación entre iguales es un programa a largo plazo. Para aplicarlo de forma sostenible en las escuelas, debería planificarse un período más largo (de 3 a 5 años). La duración de la formación de los mediadores entre pares cualificados no debería ser inferior a 40 o 60 horas de teoría, práctica y auto-experiencia. En estas sesiones de formación, también es necesario reflexionar sobre las estructuras de poder en la escuela y entre los compañeros para establecer un equilibrio. Así se evita que la

mediación entre pares se convierta en un instrumento de poder y autoridad. En este sentido, es importante que cada parte acepte a los mediadores entre pares y pueda elegir a otra persona del equipo de mediación si es necesario. Además, se requiere una formación y una supervisión continuada por parte de los entrenadores de pares, en las que se puede discutir, reflexionar y encontrar soluciones a las situaciones de mediación y a las relaciones mutuas entre pares.

### **Objetivos**

- Mejorar el clima social de la escuela.
- Participar en la prevención de la violencia en la escuela.
- Aliviar al profesorado de los conflictos cotidianos del alumnado.
- Impartir habilidades sociales al alumnado, formándose como mediadores de conflictos.
- Dar al alumnado mayor responsabilidad personal.
- Desarrollo de una conciencia jurídica.
- Fomentar la tolerancia y la capacidad de afrontar los conflictos.

### **Participantes**

La mediación entre pares se utiliza más a menudo con estudiantes de entre 12 y 18 años. Se puede llevar a cabo la formación de mediadores en iguales (estudiantes):

- Por entrenadores de pares (profesorado formado de su propia escuela).
- Por el profesorado formado en las escuelas de la región.
- A través de instalaciones extraescolares para jóvenes.
- Por proveedores externos (cuestión de financiación).

### **Duración**

Entre 40 y 60 horas de formación en mediación. El hecho de que los módulos de formación se ofrecen en bloques, como lecciones individuales, como seminarios de fin de semana o como combinaciones de estos, depende de las posibilidades organizativas y financieras de la escuela y/o de los entrenadores.

## **Recursos**

Un número mínimo de horas para el grupo de estudiantes. Es decir, los mediadores entre pares (para reuniones fijas, discusiones de casos, reflexión y planificación). Recursos para la formación/apoyo de los mediadores entre pares por parte de, al menos, dos profesores (entrenadores de pares) del centro (en forma de unidades de valor para ejercicios no vinculantes u objetos libres) de las cuotas horarias existentes. Aquí se puede hablar de los problemas y dificultades, como el abuso de poder o las represalias que pueden producirse dentro de la dinámica de los compañeros. En este caso, los mediadores entre pares necesitan un intercambio y una supervisión regulares para poder tratar las diferentes situaciones de forma adecuada.

## **Entorno**

Si es posible, una sala propia y centralizada para las entrevistas individuales, los documentos, etc. Alternativamente, se dispone de al menos una sala adecuada para el tiempo de las charlas de mediación. Es posible poner en marcha un servicio de diario una o dos veces por semana, para que los jóvenes tengan un punto de contacto si quieren resolver conflictos a través de la mediación entre iguales. De lo contrario, es aconsejable presentar el equipo de mediación entre pares o intervenir cuando el profesorado detecte conflictos. Dado que las estructuras escolares pueden ser muy diferentes, se recomienda considerar, junto con los mediadores entre pares y los entrenadores, cómo la mediación entre pares puede integrarse en el código de conducta de la escuela y, a continuación, discutirlo con la dirección del centro.

## Práctica 6.

# Proyecto de Formación social. Capacitación del alumnado en materia de educación social y prevención de conflictos (Austria)

## RESUMEN

**Tabla 18. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Los proyectos de formación social son útiles para tratar conflictos existentes y promover las habilidades sociales. Además, la formación social puede promover procesos de construcción de grupos y, por tanto, puede ser también un método de prevención de conflictos.
<b>Participantes</b>
Alumnado de la escuela (comunidad de una sola clase), profesorado y tutores sociales o psicólogos escolares.
<b>Contexto/entorno</b>
Entorno escolar / 8 a 10 horas dobles.

## ¿QUÉ SUCEDIÓ?

El principio básico de la “formación social” es desarrollar la independencia, el espíritu de equipo y la responsabilidad personal de todo el alumnado. En la vida cotidiana de la escuela pueden surgir repetidamente conflictos de menor o mayor envergadura, que deben ser tratados debido al malestar que conlleva al ambiente de aprendizaje y a las molestias. En este sentido, los proyectos de formación social son útiles para concienciar sobre los conflictos y aprender a tratarlos. Los conflictos pueden entenderse como una parte fundamental de las interacciones sociales y ofrecen la

oportunidad de aprender unos de otros y crear empatía. Esto también fomenta los procesos de creación de grupos y es una medida de prevención de conflictos.

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Los proyectos de formación social suelen llevarse a cabo con formadores sociales o psicólogos escolares. No se trata de un programa específico, sino de un marco en el que se pueden llevar a cabo diversos métodos y ejercicios.

Es esencial que el punto de partida del Proyecto sean las percepciones y evaluaciones específicas de las situaciones sociales. Además, se debe reflexionar conjuntamente sobre los comportamientos y los posibles conflictos. Estos puntos de referencia pueden convertirse en estrategias comunes para resolver conflictos en el aula, que deben seguir formando parte de la cultura de la clase después del proyecto. Esto se hace en estrecha colaboración con el profesorado.

La formación social está diseñada para ayudar a promover la seguridad y la orientación en el aula, como:

- Habilidades y gestión de conflictos.
- Percepción de sí mismo y de los demás.
- La capacidad de comunicar.
- La capacidad de criticar y ser criticado.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Capacidad de tomar decisiones.
- Empatía.

## IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA

La formación social debe durar entre 8 y 10 horas dobles. Puedes elegir si quieres que estas lecciones sean muy seguidas o dejar un espacio entre ellas. Se puede suponer que un intervalo de tiempo corto intensifica el entrenamiento social.

En primer lugar, hay que aclarar el proyecto con la dirección de la escuela. Si usted como profesor ya ha realizado formaciones sociales y tiene competencias en el ámbito, no es necesario involucrar a otros *coaches*, pero es aconsejable ya que aportan una perspectiva neutral. Si no se dispone de estas competencias, es necesario involucrar a psicólogos escolares o entrenadores sociales (también es posible contar con *coaches* externos siempre que los recursos lo permitan).

Dependiendo de la constelación (profesorado con o sin psicólogo escolar, o *coach* social), el mismo profesorado diseña un concepto para la formación social. Si hay otras personas implicadas, antes de la formación social, debe haber un debate sobre los temas relevantes. Si ya se ha producido un conflicto en la clase, es importante compartir esta información para que el psicólogo o *coach* pueda incluir este tema en la formación social. Es diferente si el conflicto es entre compañeros o entre algunos profesores. Hay que tener cuidado de no compartir información delicada descuidadamente. Si no se ha producido ningún conflicto, también se puede decidir junto con la clase qué temas se van a tratar. Una estrategia es utilizar papelógrafos, que se pueden distribuir por el aula. Cada alumno puede escribir en ellos los temas necesarios. He aquí algunas sugerencias de temas:

- Origen (¿qué significa ser de X país?, ¿cómo percibo a los demás?, ¿qué papel juega el origen cultural en mis relaciones?, etc.
- Género (¿qué significa ser chica/chico/no binario/transgénero/etc.?, ¿qué normas se asocian a las categorías de género?, etc.
- La apariencia (¿qué importancia tiene la apariencia para mí?, ¿cómo afecta la dinámica de los compañeros?)

Una vez definidos los temas, se empieza a organizar la formación social. Dependiendo de las personas implicadas, esto lo hace el profesorado o el psicólogo escolar o el entrenador social. Para promover la dinámica de grupo y facilitar la reflexión, se

pueden incluir juegos, imágenes y juegos de rol. Las diversas tareas están diseñadas para promover la reflexión individual, así como la creación de confianza dentro de la clase. Dado que la formación social proporciona un marco para varios temas, se pueden incluir diferentes métodos de creación de grupos. He aquí algunas sugerencias:

1. Dos verdades y dos mentiras: cada participante propone dos afirmaciones verdaderas sobre sí mismo que no conozca ningún miembro del grupo si es posible, y dos afirmaciones que no sean verdaderas pero que puedan imaginarse. A continuación, una persona hace cada una de cuatro afirmaciones y los demás tienen que adivinar cuáles son verdaderas y cuáles no. Cuando todos hayan adivinado, se repiten las afirmaciones y cada persona que crea que son verdaderas levanta la mano. Entonces se revela las mentiras y la siguiente persona toma su turno.
2. Reflexión de género: este método pretende fomentar la reflexión sobre la propia identidad de género y su significado en la sociedad. Se pueden escribir preguntas de reflexión en la pizarra (preguntas) o trabajar con imágenes (por ejemplo, mostrando personas cuya identidad de género no está clara, mujeres en trabajos “atípicos”, etc.) A continuación, el alumnado puede escribir por sí mismos lo que significa el género para ellos y sus percepciones en la vida cotidiana. También se puede abordar el impacto en la dinámica de grupo en la clase (por ejemplo, a los chicos no les gustan las chicas o viceversa). Al cabo de unos 15 o 20 minutos, se comienza a compartir las ideas en pequeños grupos de 3 o 4 personas o en sesiones plenarias. Durante el debate, también se pueden relacionar los temas con temas sociales (por ejemplo, la posición social de las mujeres, los sentimientos, la masculinidad, la heteronormatividad, los movimientos por los derechos de las mujeres, etc.)
3. Bajar el palo: todos los participantes estiran el dedo índice y se coloca un palo (por ejemplo, una caña de bambú, un palo de escoba o algo similar) en el dedo índice. Cada dedo índice debe tocar el palo. A continuación, todos tienen que poner el palo en el suelo juntos. Sin embargo, ninguna persona del grupo puede perder el contacto con el palo mientras lo hace. Si esto ocurre, el grupo debe volver a empezar. El ejercicio se realiza mejor al aire libre.
4. Después de cada ejercicio, se debe realizar una ronda de comentarios y se deben discutir las dificultades y experiencia del grupo. Además, estos ejercicios pueden

servir para averiguar lo que es importante para el alumnado. Estas ideas pueden integrarse conjuntamente en las normas de la clase como reglas de conducta y tener así un efecto más duradero. Los distintos ejercicios tienen también el efecto de crear un entendimiento mutuo y pueden evitar así los conflictos. Al final de la formación social, se puede hacer una ronda final y hablar de lo que se ha aprendido.

Prácticas 7 y 8.  
Reflexionar sobre los contenidos de los libros de texto desde una perspectiva intercultural crítica (Dinamarca)

## RESUMEN

### Práctica 7

**Tabla 19. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Hacer visible las normas, valores e identidades del alumnado en el aula. Preparar el camino para el diálogo intercultural. Resolver así los conflictos directos basados en la etnia, la religión, la cultura, etc.
<b>Participantes</b>
Estudiantes (grupos de trabajo) y el profesor. Entre 8 y 10 estudiantes, entre 15 y 17 años.
<b>Contexto/entorno</b>
El aula como entorno de aprendizaje. La clase como una comunidad de aprendizaje diversa.

## Práctica 8

**Tabla 20. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Añadir una dimensión intercultural a la reflexión de los libros de texto y otros medios educativos.
Reflexionar sobre el enfoque de la cultura y la etnia en los libros de texto.
Examinar cómo los libros de textos incluyen o excluyen.
Examinar cómo se construyen las mayorías y las minorías en los libros de texto.
Examinar el papel de la etnia y otros en la presentación de conflictos.
<b>Participantes</b>
Alumnado y profesorado reflexionan sobre cómo estudiar en las asignaturas. Estudiantes de 8º a 10º curso (de 15 a 17 años)
<b>Contexto/entorno</b>
Esta herramienta puede utilizarse en las clases en las que el alumnado opone resistencia al uso del libro de texto y otros medios educativos. Asimismo, en las clases en las que se decide discutir sobre el libro de texto.

Originalmente, estos dos ejercicios han sido desarrollados por investigadores del University College en Copenhague. Se ha desarrollado con el fin de equipar a los estudiantes de magisterio para el manejo de los temas enseñados y los incidentes que pueden suscitar en el aula y la escuela, dando lugar a conflictos basados en la etnia, la religión, la cultura, la mayoría y las minorías, etc. Los ejercicios se han ajustado ligeramente, por lo que pueden ser utilizados por profesorado y alumnado del primer ciclo de secundaria. El punto de partida teórico de los ejercicios es el concepto de interseccionalidad y un enfoque dinámico de la cultura.

Los ejercicios han sido probados, en nuestra versión, en clases de nuestras escuelas en las que se llevó a cabo el trabajo de campo.

## Práctica 7

### ¿QUÉ SUCEDIÓ?

¿Qué significa ser ordinario o normal? ¿Qué normas hay que seguir? Estas preguntas se han debatido en una clase. No están de acuerdo con estas cuestiones.

A continuación, se ensaya el siguiente ejercicio para averiguar cómo se posiciona el alumnado de diferente manera en lo que respecta las normas y a la experiencia de los prejuicios.

El ejercicio prepara el terreno para debatir sobre la diversidad y el origen de los conflictos en el aula.

### DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

La clase se divide en grupos de cuatro. Cada alumno recibe un papel, se dibuja un ser humano en el papel y se escriben las siguientes categorías alrededor del ser humano: religión, etnia, raza, lengua, sexo, nacionalidad, estatus migratorio, antecedentes familiares, lugar de residencia, ingresos, trabajo, capacidad/discapacidad, edad, sexualidad, educación.

¿En qué te diferencia de la mayoría de la clase? Pregunta el profesor. Subraya las palabras en las que crees que te diferencias de la mayoría.

Una vez hecho esto, el alumnado comparte los resultados. A continuación, discuten cuatro preguntas:

1. ¿Cuál de estas categorías es más importante para ti? (normas, identidad, identificación)
2. ¿Has experimentado prejuicios contra ti relacionados con algunas de estas categorías o grupos de estas categorías?
3. ¿Alguna vez te has distanciado de alguien o has actuado con prejuicios hacia alguien que es diferente a ti?

4. ¿Cómo podemos aprovechar la diversidad en el aula que se ha puesto de manifiesto en este ejercicio?, ¿es posible?

Si estas preguntas resultan demasiado abstractas para el estudiantado, podrían plantearse de la siguiente manera:

1. ¿Cuál de estas palabras significa más para ti cuando se trata de quién eres?
2. ¿Has sido alguna vez víctima de acoso por religión, etnia o cualquier otro motivo?
3. ¿Has intimidado alguna vez a otros?, ¿por qué?
4. ¿Es una ventaja o una desventaja que seamos diferentes en esta clase?, ¿por qué?

El profesor lee las preguntas en voz alta. Cada alumno del grupo responde a la pregunta. A continuación, se lleva a cabo una sesión de debate en los grupos. Opcionalmente, el alumnado discute en una sesión plenaria al final de la lección. Un tema para la sesión plenaria puede ser: ¿por qué surgen los conflictos?

## Práctica 8

### ¿QUÉ SUCEDIÓ?

En las clases de octavo, noveno o décimo grado se discuten contenidos sobre el colonialismo en la asignatura de historia, sobre el globalismo en la asignatura de ciencias sociales, sobre el cristianismo y el islam en educación religiosa, y sobre la literatura mundial en la asignatura de lengua materna. Algunos estudiantes están descontentos e insatisfechos con el libro de texto y argumentan que no pueden reconocerse a sí mismos, ni a sus antecedentes o experiencias vividas en el libro de texto. Lo que está escrito en el libro de texto no es la verdad, afirman. Y subrayan que sus valores son atacados.

La profesora se pregunta si el alumnado se siente posicionado como la “otredad”, sintiendo que sus experiencias, valores y conocimientos personales/culturales son deslegitimados. Teme que esto provoque una resistencia en el proceso de aprendizaje.

En estas situaciones se puede probar un ejercicio que inste al alumnado a tener un enfoque crítico ideológico al momento de enfrentarse y analizar los libros de texto.

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Divida la clase en grupo de cuatro integrantes.

Después de leer un capítulo del libro de texto, el alumnado ha de discutir las siguientes preguntas:

- ¿Qué países, personas, pueblos y culturas aparecen en el extracto del libro de texto?
- Escriba cada país, persona, pueblo o cultura en un papel (uno por papel)
- ¿Cuánto se ha escrito sobre cada uno de ellos?
- ¿Qué palabras (por ejemplo, adjetivos) se utilizan? Escribe un mapa mental con lo identificado en los papeles.
- Compara cómo se retratan los diferentes países, personas, pueblos y culturas que aparecen en el extracto del libro de texto.
- ¿La descripción es negativa?, ¿positiva?, ¿más o menos?, ¿por qué?

El alumnado discute las preguntas y seleccionan citas o imágenes del libro de texto para apoyar sus posiciones.

En la sesión plenaria, los grupos presentan sus conclusiones y se discuten las diferentes posturas de los grupos.

El debate de estas preguntas prepara el terreno para debatir sobre las siguientes preguntas en una sesión plenaria. Las palabras en cursiva deben ser explicadas por el o la profesor(a) y el alumnado debe discutir el significado de estas:

- ¿Incluye el libro de texto (o el capítulo) las *experiencias* de todo el alumnado de la clase?
- ¿El libro de texto promueve que todos los estudiantes puedan *identificarse y trabajar*?
- ¿Cómo se presentan y construyen los lugares y las personas?
- ¿Cómo se presenta Dinamarca (país en el que está situada la escuela) en contraste con/en relación con otros países?
- ¿Hay algún grupo de personas que se encuentre “*marginado*”?, ¿cómo?

- ¿El libro de texto tiene un *enfoque estático o dinámico de la cultura*?
- ¿El libro de texto tiene *un enfoque mono, multi, inter o transcultural*?
- ¿Es posible que todo el alumnado participe en igualdad de condiciones a la hora de responder a las preguntas y tareas propuestas en el libro de texto?

Por último, la clase discute cómo se podría llevar a cabo una remasterización del libro de texto para convertirlo en una herramienta no conflictiva. Así, el alumnado completa su trabajo de crítica ideológica y su reflexión sobre el libro de texto.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Aprendí muchas cosas sobre la historia colonial” (estudiante).

“Estaría bien emplear más imágenes y videos” (estudiante).

“Creo que esta actividad es excelente, he aprendido muchas cosas” (estudiante).

“Me gusta mucho la actividad, pero estaría bien abordar también otros temas” (estudiante).

## Práctica 9. Literatura multicultural en la escuela. Culturas, formas de lectura e inclusión literaria (Dinamarca)

En esta práctica, las sugerencias generales ponen el foco en los siguientes factores clave solicitados en la plantilla:

- **Diversidad** - ¿Cómo promover y visibilizar la diversidad en la escuela?
- **Inclusión** - ¿Cómo estimular una actitud inclusiva en la escuela?
- **Integración** - ¿Cómo aplicar la integración y la acogida de los recién llegados más allá de los gestos simbólicos y los discursos?
- **Sostenibilidad** - ¿Cómo generar iniciativas que perduren en el tiempo y no sean solo provisionales?

La sugerencia de esta práctica es un trabajo en curso y se describe más adelante. Esta se inspira en un estudio reciente y se basa en él.

***La literatura multicultural en la escuela. Cultura, modos de lectura e inclusión literaria.***  
Sugerido y estudiado por Nadia Mansour en su proyecto de doctorado

## RESUMEN

**Tabla 21. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Evitar el miedo a la implicación y promover las competencias culturales en la escuela, apoyando las competencias del profesorado para trabajar con temas que tal vez les son desconocidos y quizá controvertidos.
<b>Participantes</b>
Profesorado y alumnado en materias escolares como Lengua, Historia, Ciencias Sociales, aprendizaje en Lenguas Extranjeras, aprendizajes de Segundas Lenguas.

## Contexto/entorno

Nadia Mansour colaboró con tres profesores y escuelas en su proyecto de doctorado (Mansour, 2020), en torno a una intervención que denominó lectura multicultural en tres clases. Dos de los tres profesores manifestaron, antes de la intervención, inseguridad e incomodidad a la hora de indicar y gestionar lecturas y diálogos en torno a temas de experiencias minoritarias, diversidad cultural y lingüística. Ambos profesores indicaban su falta de conocimiento sobre cómo afrontar y manejar las discusiones sobre religión, las diferencias de actitudes hacia el sexo y el género, el miedo de caer ellos mismos en generalizaciones, y la inseguridad de cómo afrontar las generalizaciones en el alumnado. La tercera profesora tenía un origen cultural y lingüístico diverso.

Mansour elaboró un material de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y el alumnado, realizando un seguimiento de la intervención en las tres clases. En los tres casos, el profesorado adquirió más valor al momento de enfrentar y tocar “temas difíciles”, como las diferencias culturales, la religión y el control social, que trata la novela juvenil multicultural seleccionada. El profesorado y la clase lo trataron de forma diferente (Mansour, 2020).

## ¿QUÉ SUCEDIÓ?

Esta sugerencia no se centra en un conflicto en concreto, sino en un problema general a raíz del enfoque relativamente monocultural que tienen las escuelas en Dinamarca. A pesar de que, normalmente, cuentan una gran mezcla cultural y diversidad en los orígenes del estudiantado.

La sugerencia aquí se inscribe en nuestro deseo de sostenibilidad en las prácticas y de un mayor desarrollo innovador para dar al profesorado el valor de asumir temas difíciles y conflictivos dentro de la clase. Los temas están ahí, pero la ansiedad del profesorado por asumir y facilitar los diálogos entre el alumnado, a veces, deja los problemas en manos de ellos. Esta práctica podría preparar al profesorado para crear una cultura de clase que incorpore la resolución abierta a ciertos tipos de problemas.

## ¿CÓMO SE DEFINIÓ EL PROBLEMA?

Mansour actúa sobre los dos aspectos del problema detectados, y que el equipo de la SDU describe como una especie de “doble negligencia” o falta de reconocimiento de las minorías. Por un lado, en los materiales de aprendizaje que se aplican habitualmente en las aulas danesas. Por otro lado, en la falta de conocimiento, experiencia y modelos de enseñanza para incluir los temas de las minorías en la cultura del aula y en las normas compartidas en la cultura del diálogo.

## AGENTES IMPLICADOS

Profesorado, supervisores de la intervención en el aula y alumnado.

En primer lugar, un investigador del equipo danés SDU-Micreate lo probó a muy pequeña escala con un profesor colaborador en una clase de secundaria, durante el otoño de 2020. Se utilizó una historia breve que muestra algunas de las características que Mansour define como Literatura Multicultural (ver más abajo).

## ¿CÓMO RESOLVER EL PROBLEMA? – PLAN DE ACCIÓN

Según Nadia Mansour, encuentra en el desarrollo de:

1. Materiales de aprendizaje, incluidos los textos en torno a lo que ella llama Literatura Multicultural.
2. Apoyo al profesorado mientras prueban el material de aprendizaje por primera vez.

Mansour escribe en su resumen (2020):

Página vii:

*El propósito de este estudio es desarrollar una definición de literatura multicultural y examinar cómo el profesorado y el alumnado negocia las identidades, la cultura y el estilo de lectura cuando leen una novela multicultural para jóvenes adultos, ya que el diseño de la enseñanza se centra en el desarrollo de las competencias culturales de los estudiantes.*

(...)

*En la parte teórica de esta investigación, la literatura multicultural se define tanto sobre la base de su propósito pedagógico, representar a las minorías a través de la literatura (Cai & Bisho, 1994), como sobre las características literarias unificadas que he desarrollado utilizando la teoría de Soren Frans sobre la literatura de la migración. Según Frans (2013), la procedencia del autor no es un criterio decisivo para la literatura migratoria. En este sentido, este estudio presenta una definición literaria de la literatura multicultural que no tiene nada que ver con el color de la piel o el origen del autor. En cambio, presenta categorías literarias temáticas y estilísticas relevantes para la literatura multicultural.*

(...)

Página vii – viii

- *La literatura multicultural refleja la diversidad de una sociedad a través de la representación de diversas formas culturales superpuestas, como los valores, las perspectivas, las tradiciones, las religiones, los puntos de vista sobre la vida, etc. (Frank, 2008; Shannon, 1994, Temple, Martínez, Yokota y Naylor, 2002).*
- *La literatura multicultural privilegia la perspectiva de las minorías y retrata sus experiencias (Cai, 2002; Yokota, 1993).*
- *La literatura multicultural incluye libros de crisol que tratan temas universales, como el dolor, la amistad, el amor, la escuela, etc., pero con minorías como protagonistas (Sims, 1982). Esto es expresado a través de marcadores minoritarios, como los nombres de los personajes.*
- *La literatura multicultural contiene una mezcla lingüística, una mezcla discursiva (Frank, 2008) y un cambio de código entre diferentes lenguas que reflejan diversos grupos culturales. La sintaxis de estos libros también se escribe, a veces, deliberadamente para reflejar las culturas.*

Página ix:

*Como tal, la intervención también examina cómo el profesorado y el alumnado negocian la cultura, la identidad y los modos de lectura. En otras palabras, la investigación indaga qué voces y culturas son legítimas en el aula cuando el plan de estudios trata explícitamente de las minorías. Observo cómo el profesorado y el alumnado de tres clases de 8º grado, leen literatura multicultural y trabajan con tareas relacionadas con la intervención. Mi propósito analítico es buscar las negociaciones de identidad, cultura y modo de lectura, con especial atención a las estrategias de interrogación de los tres profesores y las oportunidades de posicionamiento que estos abren en la lectura de la clase (Cai, 2002). Después de leer Haram en las tres aulas, he recogido las evaluaciones del alumnado que me permiten ver cómo se posicionan frente a la escritura.*

Página x:

*En este estudio sostengo que es importante incluir textos multiculturales en la asignatura de danés. La vida y las voces de las minorías deberían formar parte de la autocomprensión nacional y desafiar la comprensión monocultural de los daneses. Además, el análisis de este estudio muestra que es importante que el profesorado sea consciente de sus propias creencias, actitudes y prácticas relacionadas con la enseñanza de la literatura multicultural, ya que las diferentes estrategias de interrogación pueden abrir o cerrar la inversión tanto personal, como cultural o de otro tipo negociada por los estudiantes al momento de la lectura. En este caso, el alumnado de los tres cursos habla de su propia cultura y de otras con respeto, además, de identificarse con los personajes de la novela. Finalmente, especialmente aquellos estudiantes bilingües, contribuyeron lingüística y culturalmente a las conversaciones en torno al texto.*

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

### **Apoyo/preparación del profesorado: ¿el profesorado contaba con conocimientos, herramientas y métodos de trabajo previos para dicho entorno cultural?**

Después de la intervención, los tres profesores evaluaron que el material didáctico tenía una función clave para la enseñanza y la facilitación del diálogo en torno a la novela danesa “Haram” (Cristina Aarmand, 2016). El material didáctico ayudó al profesorado a preparar sus clases sobre dicha lectura, ayudó a tomar decisiones didácticas importantes que, según Mansour, son responsabilidades del profesorado, y -no menos importantes- el material didáctico ayudó a facilitar estrategias de cuestionamiento y enfoque para trabajar en torno a los temas y personajes de la novela.

### **Sensibilidad cultural: ¿Conocía el profesor el origen de los niños y el contexto cultural de estos?**

En cierto sentido, el objetivo principal de la intervención era precisamente equipar al profesorado para que actuaran, dentro de un contexto concreto, con un enfoque que les permitiera conocer al alumnado y sentirse más seguros a la hora de abrir diálogos con el estudiantado sobre temas difíciles: como la religión, el sexo, la represión social, el género, la amistad y las normas.

### **Competencias culturales: ¿el profesor tuvo en cuenta las diferencias culturales de los implicados en el conflicto?**

Uno de los principales problemas es que el profesorado suele tener ansiedad para abordar lo que esperan que sean temas conflictivos, y Mansour (2020) muestra cómo, en uno de los casos, una profesora se queda callada y casi congelada cuando un alumno sugiere que “las chicas deberían volver a casa y fregar lo platos”. Sin embargo, la profesora silenciada dejó espacio para que el alumnado respondiera en su lugar.

El profesorado a menudo se siente presionado a gestionar y dar buenas soluciones y respuestas correctas, lo que es en parte la razón de su ansiedad por abordar temas

difíciles. No hay una “buena solución” para muchas de las cuestiones y problemas planteados, solo hay reflexiones y conocimientos compartidos en torno a dilemas complejos. El profesorado no tiene que responsabilizarse de los problemas no resueltos del mundo, solo dar cabida al diálogo sobre ellos. Especialmente en un aula diversa y culturalmente mixta. Los problemas necesitan espacio y tiempo para reflexionar sobre ellos y compartir opiniones (Hoegh, 2017 a y b).

El profesorado suele obtener respuestas responsables y un ambiente de diálogo respetuoso cuando deja que el alumnado reflexione entre ellos y se hagan preguntas para profundizar en opiniones e ideas que expresan. Mansour muestra que los temas difíciles están ahí, no importa qué, pero que a menudo no se comparten con el profesorado, sino que se tratan entre los propios compañeros. Esta intervención parece ayudar tanto al profesorado como al alumnado en este proceso.

### **Perspectiva del niño: ¿Escuchó el profesor a las dos partes implicadas en el conflicto?**

Los tres profesores eligieron facilitar el trabajo a su manera, según sus conocimientos previos y el contexto de la escuela y clase. Pero, en los tres cursos, la intervención e interacción se abrió al alumnado y estos sintieron un clima de diálogo más abierto generándose un respeto mutuo. Especialmente, la clase con numerosos agentes de origen mixto, estaba entusiasmada con el curso de literatura multicultural (véase la cita anterior sobre la identificación del alumnado).

### **Cooperación con los padres: ¿Cooperó el profesor con los padres?**

No, los padres no fueron especialmente invitados a participar.

### **Apoyo externo: ¿el profesor contó con ayuda externa (asistente de apoyo (cultural), psicólogo, otros profesores, director, mediador, etc.)?**

Sí, la intervención fue apoyada por la propia Mansour. Actualmente, los materiales de aprendizaje están publicados y abiertos para su uso. El equipo de la SDU sugiere que el apoyo al profesorado sea realizado por un supervisor con un enfoque dialógico, o experto en diálogos dentro del aula y en grupo, con enfoque en Filosofía con niños, o similar.

## **¿Qué aspectos fueron los más importantes en la contribución para resolver el conflicto?**

Por mencionar solo dos aspectos:

1. El profesorado señaló como aspecto importante la estrategia de preguntas planteadas que acompaña el trabajo y las opciones didácticas en torno a este nuevo tipo de literatura, para desarrollar el proceso de enseñanza.
2. El alumnado respondió positivamente a la invitación de dialogar sobre temas difíciles, por lo que esto conllevó: a ser escuchados, a reírse, a explorar las normas y a profundizar en sus conocimientos sobre su religión y la de los demás dentro de un ambiente respetuoso. Uno de los temas que surgieron dentro de una clase fue si era posible sacrificar un cerdo de manera halal. Esta respuesta positiva por parte del alumnado apareció dentro de las numerosas diversidades que constituían las clases.

## **¿Se ha evaluado la eficacia de las soluciones aplicadas?**

Mansour realizó evaluaciones cualitativas, escritas y orales, entrevistas y grupos de discusión, tanto con el profesorado como con el alumnado.

## **¿Este caso puede trasladarse a otros contextos?, ¿por qué?**

Sí, el material didáctico, el enfoque dialógico y las estrategias de las preguntas planteadas pueden desarrollarse y utilizarse de manera más general, porque es una medida que busca la resolución de conflictos y la prevención mediante la construcción dialógica de la clase. Aquí, el profesorado se atreve a entablar conversaciones en torno a temas difíciles. Poder manejar los diferentes conflictos de una manera dialógica, es una parte importante de la educación para la democracia.

## ¿Pueden utilizarse las soluciones introducidas de forma innovadora?, ¿por qué?

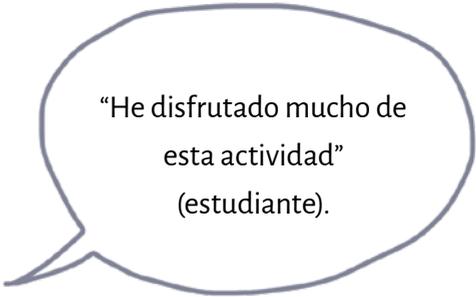
Sí, subraya Mansour (2020):

*Esta disertación también concluye que las estrategias de interrogación del profesorado, su auto posicionamiento, así como el posicionamiento del alumnado y de los personajes en la novela (Davies y Harré, 1990), afectan a las culturas, actitudes y normas que legitiman los diálogos en el aula.*

*Por extensión, es importante destacar que la tesis no defiende enfoques pedagógicos particulares cuando se lee literatura multicultural en las aulas. Por ejemplo, el profesorado debe elegir si se centra en las diferencias culturales o en las similitudes entre culturas cuando enseña literatura multicultural. En los tres casos, el profesorado tomó esta decisión según el contexto en concreto. Por otra parte, esta disertación aporta una perspectiva importante, y es que el profesorado debe tomar este tipo de decisiones.*

*Los tres profesores afirman que la intervención con las tareas fue una necesidad surgida en el grupo, de lo contrario, no elegirían leer literatura multicultural. Finalmente, afirman que la intervención les ayudó a hablar sobre “temas difíciles” (Mansour, 2020, X).*

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“He disfrutado mucho de esta actividad”  
(estudiante).

## Práctica 10. Buzón de preocupaciones (Reino Unido)

### RESUMEN

**Tabla 22. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Denuncia confidencial de conflictos o acosos, gestión de la ansiedad del alumnado.
<b>Participantes</b>
Estudiantes y personal escolar
<b>Contexto/entorno</b>
Comunidad escolar

### ¿QUÉ SUCEDIÓ?

La ansiedad y las preocupaciones forman parte de la vida cotidiana, pero pueden llegar a convertirse en un problema para los niños, afectando a su bienestar mental y emocional. Un entorno escolar inseguro y el acoso escolar pueden llegar tener consecuencias muy negativas para los niños, como la ansiedad, el retraimiento, la tristeza y la disminución de autoestima. Asimismo, puede generar trastornos del sueño, afectar a su socialización y al rendimiento escolar, efectos que pueden seguir repercutiendo en su vida posterior. El acoso puede ser puntal o prolongarse en el tiempo, y puede incluir:

- Acoso homofóbico (basado en la orientación sexual).
- Acoso racista (por etnia o color de piel)
- Acoso religioso (por creencias religiosas o fe)
- Intimidación por tamaño (dirigido a características físicas corporales)
- Acoso sexista (por cuestiones de género y/o sexo)

- El ciberacoso (acoso *on line*, a menudo anónimo, dirigido a las víctimas)
- El acoso resultante de cualquier otra diferencia

A veces, los niños pueden sentirse avergonzados y/o resultarles difícil hablar directamente con el profesorado. Para ello, la escuela primaria tiene un “buzón de preocupaciones” en el que el alumnado puede enviar notas sobre sus inquietudes.

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Una “caja de preocupaciones” es una caja de cartón en la que los niños pueden poner notas detallando sus inquietudes o problemas. Puede colocarse en cada aula o en lugares específicos de la escuela (por ejemplo, la recepción o la biblioteca). También puede crearse una dirección de correo electrónico especial, para que los niños puedan escribir. Las notas son revisadas regularmente por el profesorado, permitiéndoles abordar las preocupaciones de los niños, iniciar un diálogo con ellos y permitirles procesar o resolver un problema. Una vez que el niño o la niña implicado(a) siente que la preocupación concreta ya no le afecta, se puede decidir realizar un ritual (en conjunto con el adulto) para deshacerse del papel, como pisarlo, romperlo y tirarlo. Esta idea proviene de la Terapia Cognitivo-Conductual para tratar y procesar las preocupaciones y ansiedades de los niños (Wein, 2014).

El sistema “caja de preocupaciones” facilita la denuncia, tanto si afecta al propio niño como a un amigo, en especial, si estos tienen miedo de denunciarlo directamente. De este modo, la escuela puede responder a los casos de acoso, abuso y exclusión social. Puede ayudar a los niños a lidiar con la ansiedad, dándoles la oportunidad de hablar de sus sentimientos y preocupaciones. También ofrece a los niños una forma de deshacerse físicamente de sus preocupaciones, lo que puede tener un impacto psicológico positivo.

Abordar las preocupaciones de los niños, ya sea a través de acciones específicas o facilitando un debate en clase, permite al profesorado ayudar a la resolución de conflictos y, a su vez, a que los niños puedan sentirse seguros en la escuela, confiando

en que, si tienen algún problema y/o preocupación, los adultos pueden abordarlos y proporcionarles apoyo.



Imagen 2. Un ejemplo de diseño de buxón de las preocupaciones  
Fuente: Tes: School Software Services, Tools & Products (licència Creative Commons)

## Práctica 11. Ligas de debate. Desarrollo de la expresión oral (Reino Unido)

### RESUMEN

**Tabla 23. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
El desarrollo de las competencias orales del alumnado
<b>Participantes</b>
Alumnado, profesorado
<b>Contexto/entorno</b>
Escuela. Práctica integrada en las diferentes asignaturas del plan de estudios.

### ¿QUÉ SUCEDIÓ?

Uno de los centros de primaria de Manchester da gran prioridad a la oralidad y cuenta con un responsable de lengua hablada designado para ello. Con el objetivo de fomentar un “aula dialogante”, el lenguaje hablado se fomenta activamente y se integra al currículo escolar desde la formación de preguntas eficaces hasta las discusiones constructivas entre compañeros. El profesorado utiliza la estrategia de la conversación para desarrollar y fomentar el pensamiento crítico.

Centrarse en el lenguaje hablado dotando a los niños de habilidades orales eficaces y fomentar el diálogo, puede tener un impacto positivo en la resolución de posibles conflictos entre el alumnado. Según los representantes de la escuela, la capacidad de hablar con elocuencia, articular ideas y pensamientos, colaborar con los compañeros y tener la confianza para expresar sus puntos de vista, son habilidades vitales para desarrollar y que apoyan el éxito en el aprendizaje y en la vida en general.

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

La oratoria se promueve en todo el plan de estudios a través de presentaciones, recitales, teatro, poesía y debates. Para los niños con inglés como lengua adicional, el colegio ha adaptado intervenciones de lenguaje hablado como Mr. Word y Word Aware (<http://thinkingtalking.co.uk/word-aware/>), que están demostrando ser muy eficaces para apoyar sus necesidades. Dado que en el Reino Unido no existe una evaluación oficial de la lengua hablada aprobada por el gobierno, el colegio ofrece al alumnado la posibilidad de obtener un reconocimiento oficial de sus logros en materia de expresión oral, incluyendo debates y presentaciones, a través de certificados con los que pueden trabajar.

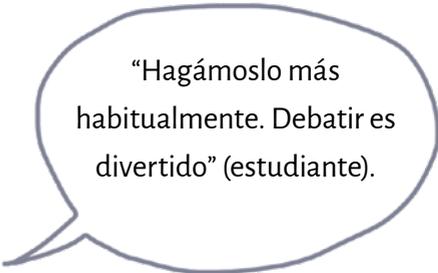
El debate, en particular, es uno de los puntos fuertes del programa de oratoria de la escuela. El alumnado participa en DebateMate (<https://debatemate.org/>), una competición nacional centrada en la lucha contra las desventajas educativas en algunas de las comunidades más desfavorecidas de Gran Bretaña. Los niños han tenido mucho éxito en este programa y han sido coronados campeones nacionales cinco años consecutivos. En 2016, el equipo de debate ganó la Liga Nacional de Debate Urbano en el Parlamento. La escuela es ahora reconocida a nivel nacional por el arte del debate y ha sido seleccionada para estudios de casos y material promocional por DebateMate y otros.

Las habilidades desarrolladas a través del debate pueden ayudar a los niños aprender a expresar sus ideas y a defenderse. Permite que los niños desarrollen la capacidad de recuperación y la confianza para enfrentarse a situaciones difíciles en la vida cotidiana. Las investigaciones sugieren que la participación en debates competitivos conduce a la adopción de una comunicación integradora y, por tanto, es eficaz para adquirir competencias de comunicación y gestión de conflictos (De Conti, 2014).

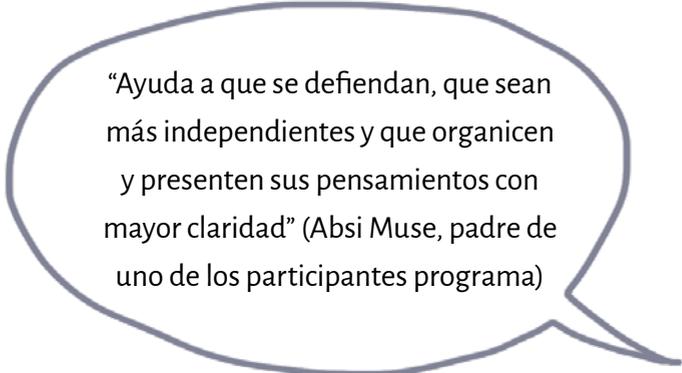
A continuación, se presenta un vídeo donde se promociona el club de debate de la escuela: <https://www.facebook.com/TheHookOfficial/videos/2653368771357361/>.

Además: [http://cedarmount.manchester.sch.uk/debate-mate/?fbclid=IwAR25Uc5G3oar7Vu2coOQA-TJp7i8YgK5aTfX1jJLle93wTkS8\\_IJKcLWC7Q](http://cedarmount.manchester.sch.uk/debate-mate/?fbclid=IwAR25Uc5G3oar7Vu2coOQA-TJp7i8YgK5aTfX1jJLle93wTkS8_IJKcLWC7Q)

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Hagámoslo más habitualmente. Debatir es divertido” (estudiante).



“Ayuda a que se defiendan, que sean más independientes y que organicen y presenten sus pensamientos con mayor claridad” (Absi Muse, padre de uno de los participantes programa)

## Práctica 12. Programa de mentoría con un promotor escolar gitano (España)

### RESUMEN

**Tabla 24. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Promover la motivación académica del alumnado gitano y prevenir el absentismo y el abandono escolar.
<b>Participantes</b>
El promotor escolar, el alumnado gitano con antecedentes de absentismos escolar o expulsión de la escuela, y sus familias (tras la adaptación). También los niños refugiados y otros socialmente desfavorecidos.
<b>Contexto/entorno</b>
<p>A pesar de que el pueblo gitano forma parte de la sociedad española y catalana desde hace seis siglos (Drom Kottar Mestipen, 2017), muchas asociaciones gitanas denuncian que “todavía hay situaciones que requieren la atención de los poderes públicos y de toda la sociedad para que, de una vez por todas, los gitanos ejerzan su ciudadanía en igualdad de condiciones con los demás ciudadanos” (Fundación Secretariado Gitano, 2019). El sistema educativo no siempre tiene en cuenta los estilos de vida de la población gitana y esto puede provocar choques y conflictos culturales. Por ello, la Generalitat de Cataluña ha creado un “Plan Integral para el Pueblo Gitano”, a través del cual asigna fondos a proyectos que promueven la igualdad social del pueblo gitano en la educación y otros ámbitos.</p> <p>El promotor escolar es una figura gitana que trabaja en diferentes escuelas públicas acompañando y asesorando tanto al profesorado como al alumnado desde un enfoque psicosocial. Este es contratado por una fundación privada gitana y financiado por la Generalitat de Cataluña. La mayoría de los países de la UE, en los que existen comunidades gitanas, han adoptado soluciones muy similares, así como planes nacionales de integración y asistentes gitanos.</p>

## ¿QUÉ SUCEDIÓ?

El colegio (un centro público de primaria y secundaria) identificó que la pérdida de motivación y el absentismo escolar aumentaban significativamente en el caso del alumnado gitano en el nivel de secundaria y, más concretamente, en las chicas. El colegio no disponía de herramientas específicas para tratar esta cuestión y, en muchos casos, la situación acaba derivándose a Servicios Sociales. Esto llevó a generar desconfianza de las familias gitanas hacia la escuela. Asimismo, el técnico de integración social de la escuela señaló que algunas familias rechazan ciertos temas del currículo, como la educación sexual o la prevención de drogas, argumentando que, en general, existe una barrera importante entre la población gitana y el sistema escolar catalán. Además, el promotor de la escuela señaló que los niños desde edad temprana ven al profesorado como sus “enemigos”, distantes y diferentes a ellos.

## ¿CÓMO FU DEFINIDO EL PROBLEMA?

Según un estudio elaborado por la *Fundación Secretariado Gitano*, el 64 por ciento de los estudiantes gitanos de entre 16 y 24 años no completan la educación obligatoria, frente al 13 por ciento de todos los estudiantes en España. La diferencia entre el estudiantado general y el gitano es del 51 por ciento. La tasa de abandono escolar temprano entre los jóvenes gitanos es del 63,7 por ciento (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

En esos momentos, dentro de este centro sólo había una chica gitana cursando el último curso de la educación secundaria, mientras que la tasa de alumnado gitano en los niveles de primaria y los primeros cursos de secundaria era aún muy significativa, en torno al 60-70 por ciento según las entrevistas realizadas.

## AGENTES IMPLICADOS

La Generalitat de Catalunya ha creado un “Plan Integral para el Pueblo Gitano”, en el que destina fondos a proyectos que promueven la equidad social de los gitanos en la educación y otros ámbitos. El Promotor Escolar es una figura gitana que trabaja en diferentes escuelas públicas acompañando y asesorando al profesorado y alumnado desde un enfoque psicosocial. Este es contratado por una fundación privada gitana, financiada por la Generalitat de Catalunya y coordinada por el Consorcio de Educación de Barcelona. Si quieres tratar este tema en tu escuela, investiga si en tu país se ha adoptado un plan similar y qué tipo de apoyos pueden prestar los servicios e instituciones gubernamentales nacionales o locales.

## ¿CÓMO RESOLVER EL PROBLEMA?— PLAN DE ACCIÓN

Los promotores escolares son estudiantes de psicología con formación psicosocial específica para la gestión y prevención de conflictos. Son jóvenes gitanos del barrio, por lo que son personas cercanas a las familias. Asisten a la escuela una vez a la semana y trabajan centrándose en la experiencia de los estudiantes gitanos dentro de diversas áreas: prevención y gestión del absentismo escolar, mediación entre la escuela y las familias, tutorías con las familias y asesoramiento individual para los estudiantes.

El promotor escolar sostiene que muchos niños gitanos tienden a ver al profesorado y a los agentes institucionales como figuras enemigas, por lo que es muy difícil ganarse su confianza. Esta persona pretende convertirse en un referente de confianza para el alumnado gitano, ya que comparten la misma cultura, el mismo origen y entorno social.

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

### **Apoyo/preparación del profesorado: ¿tenía el profesor conocimientos, herramientas y métodos de trabajo relacionados con ese entorno multicultural?**

Aunque el profesorado está acostumbrado al entorno multicultural de la escuela, la comunicación personal con el alumnado gitano y sus familias sigue siendo un reto para ellos, ya que todavía existen barreras sociales y culturales entre las familias y la institución.

### **Sensibilidad cultural: ¿era el profesor consciente de los antecedentes de los niños y del contexto cultural relacionado?**

Sí, el profesorado es consciente del origen de los niños y del contexto cultural relacionado. Sin embargo, el sistema escolar y la administración pública suele crear una barrera estructural con el pueblo gitano y sus costumbres, estilos de vida, prácticas culturales y religiosas y prioridades sociales. Esto puede dar lugar a formas de discriminación, segregación, violencia institucional y conflictos interculturales. El Promotor Escolar ofrece una sensibilidad cultural específica que permite un mayor acercamiento a la comunidad gitana y la mediación entre las culturas gitanas y no gitanas.

### **Competencias culturales: ¿ha tenido en cuenta el profesor las diferencias culturales de los implicados en el conflicto?**

Sí, el promotor escolar tiene en cuenta la perspectiva cultural romaní y las razones personales, sociales y familiares del absentismo escolar y la falta de motivación. Para algunas familias, continuar la trayectoria académica no es una prioridad en los jóvenes de 15-16 años, especialmente para las chicas. Se sienten alentados a encontrar un empleo, a trabajar en el negocio familiar o, en el caso de las chicas, a cuidar de sus hermanos pequeños, hermanas y otros miembros de la familia. En lugar de censurar o criticar esta perspectiva, el promotor escolar abre nuevas posibilidades mostrando y negociando con las familias otras opciones para los jóvenes, en las cuales se incluyen tanto las responsabilidades académicas como las prioridades familiares en

un equilibrio escuela-vida; teniendo en cuenta, además, la perspectiva cultural y la importancia de la familia para la estructura social gitana.

**Perspectiva del niño: ¿escuchó el profesor a las dos partes implicadas en el conflicto? Cooperación con los padres: ¿cooperó el profesor con los padres?**

Sí, las líneas de actuación del Promotor Escolar incluyen tutorías individuales con el alumnado implicado, reuniones con sus familias y acompañamiento al profesorado.

**Apoyo externo: ¿El profesor contó con ayuda externa (asistente de apoyo (cultural), psicólogo, otros profesores, director, mediador, etc.)?**

El Promotor Escolar es un mediador externo que trabaja regularmente en la escuela. Se encarga de la gestión de los conflictos y de la tutoría personal, específicamente para la comunidad gitana. También trabaja como asistente del profesorado de la escuela.

¿Qué aspecto importante contribuyeron en la resolución de conflictos?

El Promotor Escolar es alguien externo a la escuela y al sistema educativo, con habilidades psicológicas y pedagógicas para la gestión y prevención de conflictos. Además, esta persona forma parte de la comunidad gitana del barrio. Este es el aspecto más significativo de la propuesta, ya que el promotor comparte un bagaje cultural y social con el alumnado y las familias gitanas permitiendo de ese modo mediar en los conflictos con una sensibilidad cultural específica. Además, se convierte en un punto de referencia para niños y jóvenes gitanos.

**¿Se ha evaluado la eficacia de las soluciones aplicadas?**

La aplicación de esta iniciativa es muy reciente, por lo que aún no se dispone de datos cuantificables. No obstante, en las entrevistas realizadas, el profesorado y los miembros de la comunidad escolar afirmaron que la presencia del promotor ha reducido significativamente la pérdida de motivación y el absentismo escolar del alumnado gitano, así como la falta de comunicación entre la escuela y las familias. La investigación sobre los asistentes romaníes en Polonia demostró la eficacia de este tipo de apoyo en el rendimiento escolar de los niños.

### **¿Este caso puede trasladarse a otros contextos?, ¿por qué?**

Sí. Las escuelas culturalmente diversas deben ser especialmente conscientes de las prácticas y comportamientos monoculturales y etnocéntricos. Así, un mediador profesional que comparta la lengua, los códigos culturales, el origen y la procedencia social con una comunidad específica, contribuye a una mediación más personalizada y fluida con el alumnado y las familias.

Hemos encontrado otros ejemplos de formas de mediación cultural en esta escuela, como la colaboración con asociaciones y fundaciones culturales (gitanas, africanas, asiáticas) que promueven los intercambios lingüísticos, así como la prevención y gestión de conflictos interétnicos y choques culturales. Tanto el profesorado como el alumnado perciben la presencia de mediadores y profesionales externos como algo positivo, porque ofrecen una figura de proximidad, confianza y representatividad para las diferentes comunidades étnicas/culturales.

### **¿Pueden utilizarse las soluciones introducidas de forma innovadora?, ¿por qué?**

Sí, la presencia de agentes externos en la escuela ofrece nuevas perspectivas, abre nuevas posibilidades de colaboración y mediación, y contribuye a transformar la escuela en un lugar más heterogéneo.

## Práctica 13.

# Proyecto de Mediación. Formación de un equipo de mediación de conflicto en el aula (España)

## RESUMEN

**Tabla 25. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
El Proyecto de Mediación tiene como objetivo abordar los conflictos escolares. Normalmente, el mediador abre posibilidades de diálogo y convivencia, buscando la convivencia pacífica y la transformación de las dinámicas conflictivas escolares. Esta tarea la realiza el propio alumnado. Los de quinto curso, formados como mediadores durante todo un año escolar, asumen esta tarea cuando llegan a sexto curso, ya que tienen conocimientos y habilidades para llevar a cabo procesos de mediación de manera autónoma.
<b>Participantes</b>
Alumnado de quinto curso de primaria (10-11 años) y el o la profesor(a) del grupo.
<b>Contexto/entorno</b>
Este proyecto concreto se está llevando a cabo en una escuela pública de primaria de Barcelona (España). Por otro lado, es una práctica que se está desarrollando en muchos otros institutos y colegios de España.

## ¿QUÉ SUCEDIÓ?

La escuela se encuentra en la zona de Barcelona, en un barrio con un alto nivel de población inmigrante. Según sus documentos, “es un punto de encuentro de muchas culturas diferentes”. En un contexto tan diverso y multicultural, se necesitan prácticas centradas en la cohesión y la convivencia. Por ello, es fundamental “promover la

convivencia y las oportunidades de aprendizaje que permitan al alumnado superar las diferencias a raíz de el origen social o económico”.

Por ello, desde 2021 el colegio desarrolla el Proyecto de Mediación, dirigido específicamente al alumnado de quinto curso. Se trata de un taller estructurado que se desarrolla durante las clases, con una duración de 13 sesiones de dos horas cada una. En España, está establecido que la tutoría y la orientación de alumnado forma parte de la profesión docente y del currículo, por ello, una vez a la semana cada grupo-clase tiene una hora dirigida solo a este tema. Es durante esa hora cuando se desarrolla el proyecto. El Proyecto de Mediación permite:

- Desarrollar una estrategia basada en el diálogo y el respeto
- Reducir el número de “incidentes” que surgen en la comunidad educativa (relación entre iguales, relación profesor-alumno, dinámica familia-profesor).
- Promover actitudes de cooperación para resolver conflictos. La idea principal es buscar conjuntamente soluciones satisfactorias para ambas partes.
- Valorar los sentimientos, necesidades e intereses propios y de los demás, desarrollando la habilidad de “escucha activa”.

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

**Apoyo/preparación del profesorado: ¿tenía el profesor conocimientos, herramientas y métodos de trabajo relacionados con el entorno multicultural? ¿era el profesor consciente del origen de los niños y del contexto cultural relacionado con el origen de los niños? ¿el profesor tuvo en cuenta las diferencias culturales de los implicados en el conflicto?**

Al tratarse de una escuela multicultural, uno de los principios esenciales de la institución es el conocimiento previo de los orígenes y el bagaje cultural del alumnado. Además, todos los años se celebra un curso de formación para todo el profesorado y, aunque no es específico de la educación multicultural ni de las habilidades de mediación, el programa lo tiene en cuenta.

### **Perspectiva del niño: ¿escuchó el profesor a las dos partes implicadas en el conflicto?**

Este proyecto tiene una perspectiva centrada en los niños, ya que se reconoce al alumnado como agentes activos tanto en los conflictos que se producen en la escuela como en su resolución, formando parte de la convivencia global del centro. El alumnado trabaja de forma profunda y práctica, viviendo todas las fases del proceso de mediación (como la exploración de la naturaleza del conflicto y el desarrollo de las habilidades sociales que permiten prevenir y resolver las disputas). Por lo tanto, esta práctica ayuda a empoderar al alumnado y a desarrollar su agencia.

### **Cooperación con los padres: ¿cooperó el profesor con los padres?**

Se trata de una práctica flexible que puede adaptarse a cada contexto específico. En este caso, la profesora invitó a la madre de uno de los alumnos (una profesional de la mediación cultural) para que explicara “qué es la mediación intercultural”. Los participantes lo encontraron muy enriquecedor ya que les aportó nuevas herramientas, aprendizajes y valores.

### **Apoyo externo: ¿el profesor contó con alguna ayuda externa (asistente de apoyo (cultural), psicólogo, otros profesores, director, mediador, etc.)?**

En este caso, la práctica se ha realizado solo con un profesor de 5º curso, pero los materiales utilizados durante las sesiones han sido creados por varios profesores del centro. Como se ha mencionado anteriormente, esta práctica es flexible y abierta para que cada profesor pueda decidir cómo organizar y desarrollar las actividades.

### **¿Qué aspectos importantes contribuyeron en la resolución del conflicto?**

Normalmente, cuando se desarrolla un proyecto de mediación, solo participan unos pocos estudiantes. En este caso, se trata de un grupo-clase completo. Además, estos proyectos se caracterizan por la intervención de un tercero imparcial y experto. En este caso, el alumnado actúa como mediadores y se convierten en “expertos”. La escuela considera que cuando el estudiantado es quien asume el papel mediador, el proceso tiene un impacto más significativo por dos razones: (1) dejan de jugar un

papel pasivo en los problemas de convivencia; (2) se convierten en un referente para el resto del alumnado.

La filosofía de la escuela es que, en la resolución de conflictos, no hay ganadores ni perdedores y que esta práctica puede capacitar a las partes para encontrar soluciones cooperativas al conflicto. La institución entiende el conflicto como algo natural e inherente a los seres humanos, dentro de un mundo diverso. Normalmente, los conflictos se interpretan como algo “negativo”, sin embargo, desde su perspectiva, los conflictos pueden convertirse en una fuente de transformación y cambio social. En el proceso de deconstrucción de un conflicto, las partes enfrentadas exploran el problema para encontrar soluciones creativas y constructivas.

### **¿Se ha evaluado la eficacia de las soluciones aplicadas?**

La implementación de esta iniciativa es reciente y no se dispone de datos cuantificables. No obstante, para evaluar el grado de satisfacción con la convivencia escolar, cada año se envía un cuestionario a toda la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, personal de administración y servicios). Además, en las entrevistas y grupos focales realizados la comunidad escolar, se sostuvo que el proyecto tuvo un impacto positivo en la dinámica escolar y en las relaciones entre pares.

### **¿Este caso puede trasladarse a otros contextos?, ¿por qué?**

El Proyecto de Mediación podría llevarse a cabo en diferentes escuelas, adaptándose a cada contexto y a sus necesidades específicas. Un plan de mediación intercultural puede ayudar no solo a la resolución de conflictos sino a su prevención, a través de la formación permanente del profesorado, contando con la figura precisa (como mediadores, psicólogos, promotores, etc.), y con la presencia de acciones y prácticas programadas en la escuela para trabajar con el alumnado. Sin embargo, también es fundamental contar con un plan de mediación para saber cómo proceder una vez que se producen los conflictos entre el alumnado.

## **¿Pueden utilizarse las soluciones introducidas de forma innovadora?, ¿por qué?**

Este proyecto es un ejemplo de cómo desarrollar un plan de mediación de forma creativa e innovadora, ya que el hecho de que los estudiantes sean quienes asumen el papel de mediadores, ya es un enfoque y una práctica novedosos.

### **Información adicional**

Durante el desarrollo de la investigación de Micreate, nos dimos cuenta de que el “Proyecto de Mediación” es una práctica común en España, aunque cada caso lo aplica de forma diferente. Por ejemplo, hay un colegio en Sevilla donde la figura del “mediador” no es exclusiva del alumnado. Por el contrario, está abierta a toda la comunidad educativa (profesorado, familias e incluso mediadores profesionales). Cuando se trata de contextos multiculturales, la participación activa de las familias es encomiable (Leiva-Olivencia, 2011).

Otro ejemplo, es una escuela de Barcelona donde el proyecto de mediación está estrechamente relacionado con el proyecto de convivencia de dicho centro. Esto significa que no es un proyecto único o específico para un curso, clase o grupo, sino que implica a toda la escuela como una práctica sistemática.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Creo que es una buena idea que los estudiantes se formen en mediación porque así pueden ayudar y resolver algunos de sus problemas porque los profesores no tengan que resolver todos los problemas.” (estudiante)

“Sí, seguro que lo podríais probar en nuestra escuela, porque creo que tenemos muchos conflictos y podemos dedicar 45 minutos cada día a formarnos en mediación.” (estudiante)

“Creo que la clase se puede formar en mediación porque, de este modo, pueden aprender a resolver sus propios problemas. También creo que, si se trata, por ejemplo, de alguien de tu propia clase, probablemente tenga mejor conocimiento del conflicto. Al menos más que el profesor, creo.” (estudiante)

## Referencias

### Introducción

- Council of Europe 2005, Concerted development of social cohesion indicators. Methodological guide, Council of Europe, Belgium
- Hopkins, M., Lowenhaupt, R., & Sweet, T. M. (2015). Organizing English learner instruction in new immigrant destinations: District infrastructure and subject-specific school practice. *American Educational Research Journal*, 52(3), 408-439.
- Lentin, A. Titley, G. (2008), More Benetton than barricades? The politics of diversity in Europe [in:] *The politics of diversity in Europe*, ed: A. Lentin, G. Titley, Council of Europe: 9-30
- Youth Opinion, Issue 1 2006: 6.

### Práctica 5

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006): Peer-Mediation in Schulen. Leitfaden. Accessed 13.07.2020, [www.oezeps.at/wp-content/uploads/2012/10/Leitfaden-für-Peer-Mediation-in-Schulen-bmukk.pdf](http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2012/10/Leitfaden-für-Peer-Mediation-in-Schulen-bmukk.pdf).
- Handelsschule HAK-Aufbaulehrgang Schulzentrum Friesgasse: Schulmediation. Accessed 13.07.2020, <https://has-aul.schulefriesgasse.ac.at/peer-mediation-friesgasse>.
- GRGORG 20: Peer-Mediation. Accessed, 13.07.2020, <https://www.brigitte-nauer-gymnasium.at/peer-mediation>.

### Práctica 6

- Adolf-Reichwein-Realschule. Projekt zur Förderung der Sozialkompetenz. 2021, online: <http://arr-witten.de/projekte-zur-foerderung-der-sozialkompetenz> (22.06.2021)
- Enzkreis. Schulprojekt "Sozialtraining". 2021, online: <https://www.enzkreis.de/Schulprojekt-Sozialtraining-.php?object=tx,2891.2&ModID=10&FID=2032.280.1> (22.06.2021)
- Fundmate. Gruppendynamische Spiel und Übungen. 2021, online: <https://www.fundmate.com/blog/fester-zusammenhalt-12-gruppendynamische-spiele-und-uebungen> (22.06.2021)

- Klassenzimmer. Interkulturelle Begegnung. 2021, online: <https://kulturshaker.de/schule/klassenzimmer/> (22.06.2021)

#### Práctica 9

- Dyson (Ed.), *The need for story. Cultural Diversity in Classroom and Community* (pp. 57-72): The National Council of Theachers of English.
- Davies, B., & Harré, R. O. M. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), (pp. 43-63).
- Frank, S. (2013). Interkulturelle forfattere i dansk litteratur [Eng. Intercultural Authors in Danish Literature] In S. Frank & M. Ü. Necef (Eds.), *Indvandrerens i dansk film og litteratur* (pp. 105-133). Hellerup: Spring.
- Mansour, N. (2020) *Multikulturel litteratur i danskfaget: Kulturer, læsemåder og litterær inklusion* [Eng: Multicultural Literature in the School Subject Danish: Cultures, Modes of Reading and Literary Inclusion). Ph.d.-Thesis. Graduate School of Arts, Aarhus Universitet. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.

#### Práctica 10

- Wein, Jessica. 2014. Benefits of a Worry Box. North Shore Pediatric Therapy. Retrieved from: <https://www.nspt4kids.com/specialties-and-services/mental-health/benefits-worry-box/>
- Young Minds. 2021. *Bullying*. Young Minds. Retrieved from: <https://youngminds.org.uk/find-help/feelings-and-symptoms/bullying/#what-is-bullying?>

#### Práctica 11

- De Conti, M., 2014. The impact of competitive debate on managing the conflict communication strategies of Italian students. *Argumentation and Advocacy*, 51(2), pp.123-131.

#### Práctica 12

- Drom Kottar Mestipen. 2017. *Associació de Dones Gitanes Drom Kottar Mestipen* [Drom Kottar Mestipen Roma Women Association]. Accessed 23 June. <https://dromkottar.org/>

· Fundación Secretariado Gitano. 2013. El alumnado gitano en Secundaria: un estudio comparado [Roma student body in Secondary Education: a comparative study]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Accessed 23 June. <https://www.gitanos.org/upload/56/22/EstudioSecundaria.pdf>

### Práctica 13

· Leiva-Olivencia, J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. En *Contextos educativos*, 14, 119-133.

# Capítulo 3.

## Prácticas basadas en las artes



# Introducción

Los enfoques basados en el arte se aplican en diversas disciplinas y contextos. En el proyecto MiCREATE, entendemos los enfoques basados en el arte como formas creativas de reconocer las experiencias de los/as niñas e involucrarlos/as como participantes activos/as en la escuela. Debido a la gran variedad de prácticas basadas en el arte, este enfoque abarca tanto:

- *El arte (visual, sonoro, escénico o de otro tipo) como enfoque para involucrar a lo/as niñas en las asignaturas, relaciones y vida escolar*
- *El arte como práctica de investigación, lo que significa que el “arte” como mapeo (y tal vez hablar mientras se dibujan los mapas), dibujo (y hablar, mientras se dibuja), canto, etc. se consideran como forma de investigación en sí misma.*

En este documento nos centraremos en explorar *el arte como enfoque para involucrar a los/as niñas* y describiremos prácticas dirigidas al profesorado y a su trabajo en los centros educativos. Así, el objetivo de las 18 prácticas descritas no es recoger datos de investigación, sino apoyar la inclusión de los/as niños/as en la escuela. En este marco, las prácticas propuestas promueven la inclusión en tanto que:

- Aumentan la participación del estudiantado y reducir su exclusión en las culturas, los planes de estudio y las comunidades de los centros educativos locales.
- Contribuyen a reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que respondan a la diversidad del estudiantado (Booth, et al (2002): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools, 2, p. 3)

Sin embargo, las prácticas descritas también pueden utilizarse con fines de investigación, por ejemplo, con el objetivo de recoger conocimientos sobre las perspectivas y experiencias del estudiantado. En este contexto, la realización de entrevistas, actuaciones, etc. de forma creativa y a través de un enfoque basado en

las artes permite reconocer las diferentes voces de los/as niño/as centrándose en sus experiencias vividas. De esta forma es posible promover una mayor participación del alumnado al considerarlos expertos y agentes activos en sus propias vidas.

## Visión general de las prácticas

1. La unión hace la danza (España)
2. Cantar nuestra escuela (España)
3. ¡Luces, cámara, inclusión! (España)
4. ¿De qué habla esta imagen? (España)
5. Mapa familiar (España)
6. Cartografías de trayectos y afectos (España)
7. Mi “yo” marioneta (España)
8. Mapeo de Identidad (Austria)
9. Safari fotográfico - Lugares de Bienestar (Austria)
10. Revista escolar (Eslovenia)
11. Tarjetas de cumpleaños (Eslovenia)
12. Lengua materna - Otra lengua (Reino Unido)
13. Sign2Sing(Reino Unido)
14. FotoNarrativas (Dinamarca)
15. Retratos lingüísticos (Dinamarca)
16. Las liebres: los refugiados (Polonia)
17. Brave Kids Festival (Polonia)
18. Cuenta su historia (Polonia)

## Práctica 1: La unión hace la danza (España)

*Nos hemos dado cuenta que todo lo que es desarrollo y expresión corporal ayuda a la innovación educativa. Nuestro cuerpo es también un lenguaje que se tiene que conocer. Es un momento de unión, expresión, coexistencia: todos somos lo mismo. No importa si eres de un país o de otro. Aprendes diferentes danzas de distintos países, diferentes culturas y de todos al mismo tiempo (Director de escuela).*

### INTRODUCCIÓN

Esta propuesta parte de un proyecto educativo innovador aprobado por la Dirección general de innovación, equidad y participación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón y que involucra tanto familias como estudiantes. Una de las escuelas del proyecto MiCREATE forma parte de él. Llevan tres años implementando el proyecto con el estudiantado, y un año con aquellas familias que han solicitado participar.

El proyecto consiste en que una bailarina profesional acude a la escuela y realiza unos talleres de danza con el estudiantado, así como una vez al mes con las familias que, voluntariamente, deciden participar en la propuesta. En las sesiones con el estudiantado, el/la docente también está presente. Dos veces al año (en Navidades y a final de curso, en junio), la escuela organiza un festival de danza en el que las familias y estudiantes comparten lo que han aprendido. Este festival se lleva a cabo en un Centro Cívico cerca de la escuela, ya que esta no cuenta con un espacio para hacerlo. A su vez, esto permite que el festival sea un evento público y, por lo tanto, que las actividades escolares se acerquen al vecindario.

## OBJETIVOS

- Invitar e involucrar a las familias en las actividades de la escuela.
- Explorar otras formas en las que las familias pueden ser incluidas cuando el lenguaje es una barrera para la comunicación.
- Proponer prácticas corporales como una unión entre diferentes culturas y familias.
- Abrir las actividades escolares al barrio.

## SOBRE LA PROPUESTA

Por lo general, el lenguaje es una barrera para la comunicación entre escuela y familias migrantes. Este proyecto permite que las familias se sientan bienvenidas y se involucren con la escuela más allá del idioma.

Además, también es un proyecto que fomenta una mejor relación entre familias, estudiantado, escuela y barrio. Es una forma de que las familias exteriorizan y compartan un espacio con sus hijos/as a través de la danza. También permite establecer otra relación con el barrio a partir de las actuaciones navideñas y de fin de curso. Dado que el festival de danza está abierto a toda la comunidad, las familias migrantes tienen la oportunidad de hacerse visibles al resto de quienes residen en el distrito.

# GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 26. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Grupo: Un grupo de 15/20 participantes de estudiantes y familias recién llegadas, de largo plazo y/o locales Idioma: El idioma no es importante, ya que las clases son muy visuales, musicales y corporales.
<b>Temporización</b>
Una hora una vez a la semana, o dos horas una vez al mes.
<b>Materiales/recursos</b>
Un reproductor de música. Atrezzo y vestuario, si es necesario.
<b>Recursos humanos</b>
Para cada taller: uno o dos docentes, niños y niñas con diferentes lenguas de origen. Adicionalmente se pueden invitar a miembros de ONGs, colectivos o asociaciones que ya colaboren con anterioridad con el centro.
<b>Instrucciones</b>
Asistir a las clases de danza que incluyen: ejercicios corporales de improvisación, para sentir el cuerpo, en parejas, con grupos reducidos, siguiendo los pasos guiados por el/la profesional de la danza.
<b>Escenarios</b>
Espacio grande con suelo de madera o blando e idealmente con algunos espejos.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Creo que la gente joven tiene ganas de realizar este tipo de actividades” (Maestra)

“Esta idea es buena. Permite que la gente disfrute y enseñe su danza. También ayuda a aprender sobre culturas”  
(Estudiante)

## Práctica 2: Cantar nuestra escuela (España)

De palabras clave a canciones

### INTRODUCCIÓN

“Cantar nuestra escuela” es una práctica que puede ayudar al profesorado a trabajar la relación del estudiantado con el centro educativo. Al ser una propuesta basada en las artes, el alumnado puede expresarse desde otro punto de vista, generando narrativas alternativas de lo que la escuela significa para ellos/as. Esta práctica se desarrolló en una escuela de Barcelona dentro del trabajo de campo de MiCREATE. El grupo estaba compuesto por estudiantes de 12 años y la propuesta fue guiada por dos investigadora/es. La pueden llevar a cabo también los/as profesoras.

La propuesta requiere de dos pasos. En un primero, se invita a los/as estudiantes a pensar en su escuela con palabras clave. Tienen que reflexionar sobre cómo materializarían la escuela en una palabra, un movimiento, un sonido y un deseo. Después de que cada estudiante escriba sus palabras, se comparten las ideas con el grupo. De manera colaborativa, generan un mural donde se conectan las diferentes palabras clave, construyendo una nube de sus concepciones sobre la escuela. En un segundo momento, la propuesta es crear una canción inspirada en la nube creada. Esta canción se puede hacer de forma individual o colectiva. Los materiales necesarios son los siguientes: para la primera parte, cartulinas y rotuladores de diferentes colores, tijeras y pegamento (y otro material de dibujo que el/la profesor/a crea que puede facilitar la creación). Para la segunda parte es necesario un dispositivo con micrófono y un programa de grabación.

El interés de la propuesta es que proporciona una conexión profunda con el trabajo que se realiza, ya que se traducen sus visiones a diferentes expresiones, así como también se pasa de significados individuales a colectivos y de colectivos a puntos

de vista individuales. Esto permite desplazar su lugar en la escuela y el grupo, posibilitando procesos de pertenencia. (Ver: Vist, 2015)

## OBJETIVOS

- Ayudar al profesorado a explorar las percepciones del estudiantado sobre los sentidos comunes y diferentes de la vida de la escuela.
- Proporcionar al profesorado herramientas para considerar las opiniones del estudiantado y aplicarlas a actividades o proyectos.
- Conocer y potenciar la cultura visual y musical del estudiantado.
- Conversar e intercambiar conceptos sobre la escuela para mejorar la inclusión, en tanto que cada persona puede compartir con sus colegas sus sentimientos sobre la escuela de manera metafórica y poética.
- Traer a la escuela tanto la cultura musical del estudiantado como generar un espacio compartido de generación de sentido colectivo, a partir de la creación musical y las nuevas relaciones que surgen.

## SOBRE LA PROPUESTA

Con esta propuesta el profesorado puede explorar los sentimientos y las percepciones del estudiantado en torno a la escuela en una forma más metafórica. Sin embargo, existe el riesgo de que el estudiantado tenga dificultades para pensar la escuela en términos de palabras, movimientos, sonidos y deseos. Esto se debe a que se requiere de un pensamiento divergente al que el estudiantado puede no estar acostumbrado. De hecho, cuando el equipo de MiCREATE implementó esta práctica, algunos/as estudiantes encontraron difícil de entender lo que se estaba pidiendo, ya que no estaban acostumbrados a realizar este ejercicio de abstracción. Aun así, las conversaciones fueron muy interesantes y las canciones resultantes aportaron más información sobre cómo perciben la escuela.

## GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 26. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Edad: Estudiantes de 10 a 16 años. Grupo: Grupos mixtos de estudiantes recién llegados de largo plazo o locales. Idioma: El idioma local puede ser el idioma principal, aunque se pueden utilizar otros idiomas. El estudiantado no tiene que aportar material ni recursos.
<b>Temporización</b>
Se recomienda llevar a cabo dos sesiones de una hora y media. La primera está dedicada a reflexionar sobre las palabras clave y a generar el mural. En la segunda, se crean las canciones y se comparten.
<b>Materiales/recursos</b>
Para esta propuesta se necesita material para dibujar, un dispositivo con micrófono y programa de grabación (por ejemplo, un móvil, una grabadora de audio, o un ordenador)

## Instrucciones

1. Repartir al estudiantado cartulinas de colores y material para dibujar.
2. Lanzar la pregunta detonante. Por ejemplo: si su escuela fuera una palabra, ¿cuál sería?
3. Cada estudiante ilustra o escribe una palabra en la cartulina.
4. Repetir la misma acción cambiando de pregunta y de cartulina
  - si su escuela fuera un sonido, ¿cuál sería?
  - Si su escuela fuera un deseo, ¿cuál sería?
  - si su escuela fuera una palabra, ¿cuál sería?
5. Recopilar todas las palabras y colocarlas en un mural. Mirar el resultado conjuntamente y empezar una conversación sobre las palabras y los dibujos realizados.
6. Organizar los grupos de estudiantes e invitar a crear una canción que sea afín a sus intereses musicales. Proponer basarse en las palabras del mural.
7. Presentar la canción de forma escrita y musical. La letra debe estar resaltada en un color diferente a las palabras clave utilizadas en la actividad anterior; para la canción, pueden elegir si usar o no un ritmo o música de fondo.

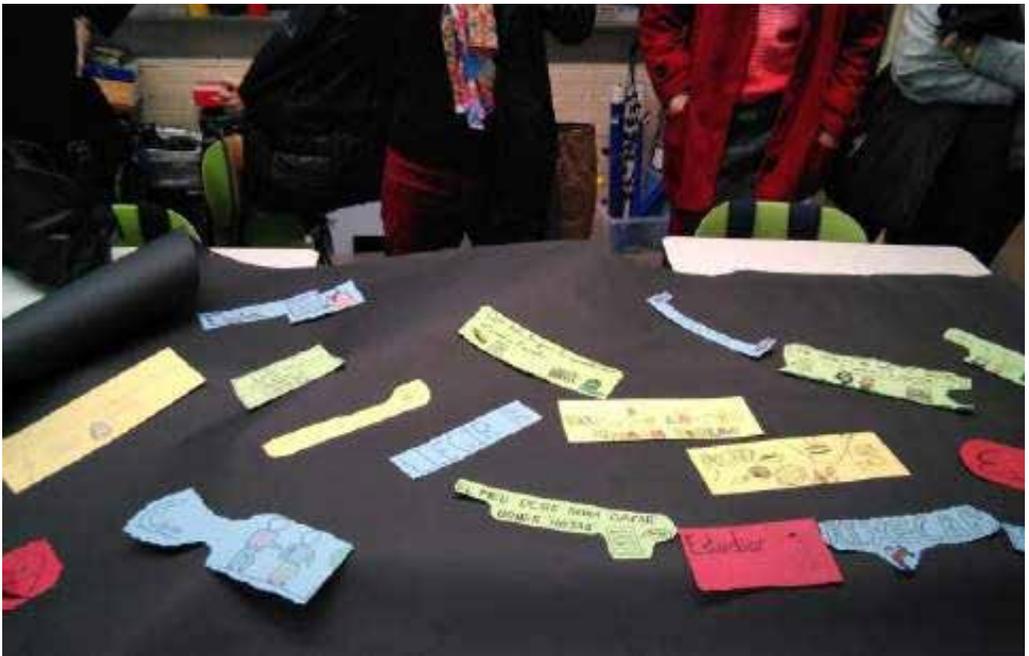
## Escenarios

La primera parte de la actividad se puede realizar en un aula o en alguna sala con mesas para trabajar.

Para la segunda parte, la grabación de la canción, se necesita un espacio sin ruido.

## Bibliografía

- Vist, T. (2015). Arts-based research in music education: General concepts and potential cases. En: E.
- Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, Ø. Varkøy, & L. Väkevä (Eds.), Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 16 [Nordic Research in Music Education: Yearbook Vol. 16]. (pp. 259-292). Oslo: NMH.



## Práctica 3. ¡Luces, cámara, inclusión! (España)

### INTRODUCCIÓN

El video es una estrategia productiva para el campo educativo. Se puede utilizar de múltiples formas (como material de aprendizaje, como actividad creativa, como método de investigación, etc.) y con diferentes objetivos (para documentar un proceso de aprendizaje, para visualizar un tema, para involucrar a los/as estudiantes y expresar sus puntos de vista, etc.). Al trabajar con grupos de estudiantes tanto migrantes como locales, esta propuesta se centra en las posibilidades de las prácticas audiovisuales para documentar experiencias pedagógicas y de investigación.

Durante el trabajo de campo de MiCREATE en España se implementaron prácticas audiovisuales. En las sesiones realizadas en 3 escuelas con grupos de estudiantes de 11-12 años, una de las investigadoras se focalizó en filmar la experiencia. A través de la grabación fue posible aproximarse a las relaciones, visualizaciones y procesos socioculturales-materiales y afectivos que emergieron (Coleman, Page y Palmer, 2019). Además, esta práctica también brindó al estudiantado la oportunidad de auto-narrarse desde otro punto de vista y de filmar la experiencia desde su perspectiva. (Ver: Pink, 2008; Trafi-Prats i Fendler, 2016; Onses i Hernández-Hernández, 2017; Harris, A., 2014)

Así, el valor de esta práctica es que permite tanto a profesorado como investigadores/as centrarse en los procesos, las relaciones y las transformaciones que se producen durante una experiencia de aprendizaje. Además, esta práctica implica involucrarse en la sesión, filmar a través de las relaciones y tomar conciencia de que las imágenes pueden generar un conocimiento parcial y situado (Haraway, 1988) de los hechos. Desde esta perspectiva, las prácticas audiovisuales pueden abrir nuevas preguntas y una visión crítica sobre lo que sucede en una clase, permitiendo pensar en formas de promover la inclusión.

## OBJETIVOS

- Facilitar la participación del profesorado en las actividades de aprendizaje desde una posición focalizada y comprometida.
- Ser consciente de qué procesos, relaciones y transformaciones ocurren durante una experiencia de aprendizaje.
- Encuadrar, desde el visor de la cámara, los momentos significativos de las actividades. Con ello, el/la docente puede ser un actor comprometido que está conectado con el estudiantado y la propuesta pedagógica.
- Permitir al estudiantado ser parte de la documentación de la actividad. Esto proporciona nuevas visiones de lo que se está haciendo, así como posibilita que el estudiantado sea consciente de su proceso de aprendizaje.
- Reflexionar colectivamente sobre las imágenes de la experiencia. Esto puede promover dialogar sobre ella, tomando conciencia de los procesos de aprendizaje surgidos y las relaciones que ocurren durante las sesiones. Al hacerlo, también se habilitan a tener una visión crítica.

## SOBRE LA PROPUESTA

Es el/la profesora quien dirige las prácticas audiovisuales. Sin embargo, se recomienda invitar al estudiantado a participar en el rodaje. Es importante encontrar un momento posterior para ver el material fílmico, para así poder reflexionar de manera colaborativa sobre la sesión. Al evaluar la práctica se puede habilitar la capacidad de pensar críticamente sobre aquello que sugiere el vídeo sobre la actividad. Así, las prácticas audiovisuales pueden ser una herramienta para profundizar sobre la sesión, ya que permiten pensar en los momentos significativos de la experiencia, los procesos de aprendizaje, las relaciones que han surgido y las tensiones y logros ocurridos durante una actividad pedagógica.

Durante la experiencia del trabajo de campo de MiCREATE en España, el estudiantado de 3 escuelas se interesó por el proceso de filmación. Quienes quisieron participar

filmando, expresaron así sus opiniones y perspectivas frente y detrás a la cámara. Esto ayudó a pensar sobre cómo las prácticas audiovisuales pueden proporcionar al estudiantado un compromiso con la actividad realizada, dando la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

## GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 27. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Edad: estudiantes de 10 a 16 años. Grupo: Grupos mixtos de estudiantes recién llegados, de largo plazo o locales. Idioma: El idioma local puede ser el idioma principal, aunque se pueden utilizar otros idiomas. Los estudiantes no tienen que aportar material ni sus recursos.
<b>Temporización</b>
Esta práctica se adapta a la organización del tiempo de cualquier propuesta pedagógica.
<b>Materiales/recursos</b>
Una cámara.

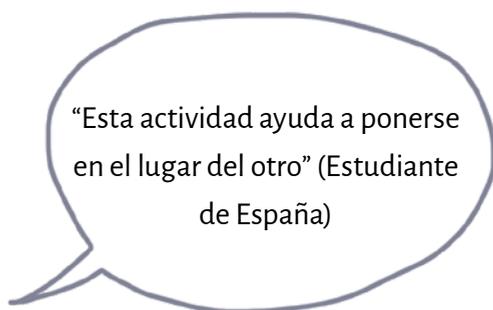
### **Instrucciones**

El/la profesora propone una actividad de aprendizaje. Durante la sesión, la persona adulta filma con el objetivo de centrarse en las relaciones, los movimientos y los procesos que se viven en la experiencia pedagógica. El estudiantado puede ser invitado a filmar o a compartir, delante de la cámara, cuál es el interés de la propuesta (qué están haciendo, cómo están, qué están aprendiendo, dificultades, etc.). Después de la sesión, profesor/a y estudiantado pueden visualizar las imágenes para discutir en torno los momentos significativos de la sesión desde un punto crítico de vista.

### **Escenarios**

Esta propuesta puede ser llevada a cabo en cualquier lugar.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



## **Bibliografía**

- Coleman, R, Page, T., y Palmer, H. (2019). Feminist New Materialist Practice: The Mattering of Methods. Special Issue of *MAI: Feminism & Visual Culture*, *MAI: Feminism & Visual Culture*, Summer(4). [Edited Journal].
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. doi:10.2307/3178066.
- Harris, A. (2014). Ethnocinema and the Vulnerable Methods of Creative Public Pedagogies. *Departures in Critical Qualitative Research*. 3. Pp. 196–217. 10.1525/dcqr.2014.3.3.196.
- Onsès, J. y Hernández-Hernández, F. (2017). Visual Documentation as Space of Entanglement to Rethink Arts-Based Educational Research. *Synnyit Origins*(2), pp. 61–73.
- Pink, S. (2008) Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*,9(3). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-9.3.1166>.

## Práctica 4. ¿De qué habla esta imagen? (España)

El juego del Dixit como forma de *storytelling* y de elicitación.

### INTRODUCCIÓN

El juego del Dixit se puede utilizar como detonante de conversaciones y diálogos con el estudiantado. Es especialmente útil para las edades de 9 y 10 años. Edades en las que habitualmente se necesitan estrategias creativas para explorar temas de investigación, ya que no es apropiado ni conveniente llevar a cabo el trabajo de campo como si se tratara de un grupo de discusión de adultos. De esta forma, el juego sirve como método desencadenante para explorar qué imágenes asocia el estudiantado con los conceptos que propone la persona adulta. La intención no es interpretar al estudiantado, sino posibilitar otras formas de relacionarse y acercarse para desarrollar la investigación.

En España, el juego del Dixit fue implementado en el trabajo de campo de MiCREATE en una escuela primaria. En concreto, con estudiantes de 9 y 10 años. En la propuesta, quienes participaron se dividieron en 4 grupos y cada adulto trabajó con un grupo. El método se desarrolló en cuatro sesiones con diferentes ejes: (1) Escuela y compañeros; (2) Identidad y bienestar; (3) Familia y medio ambiente; (4) Trayectoria migratoria y trayectorias en la vida cotidiana. Las personas adultas propusieron conceptos relacionados con esos temas y el estudiantado eligió qué tarjeta asociar con cada concepto y por qué, compartiendo así sus experiencias.

Durante la investigación, el equipo MiCREATE encontró este método novedoso y generador de buenas prácticas, en tanto que permitió entablar relaciones con los estudiantes. Se vio cómo el estudiantado se implicaba con el juego y mostraba interés, pidiendo repetir la práctica. Además, este método superó lo planeado. Uno de los días dio lugar a una nueva práctica: las personas adultas no fueron los que propusieron los temas, sino que algunos estudiantes fueron diciendo conceptos y

el resto eligió una carta para ese concepto. Surgieron temas como la paz, la guerra, la tranquilidad, la maldad, la esclavitud, la elegancia, etc. Así, con esta técnica se ha introducido un método exploratorio en el trabajo de campo que ha facilitado el conocimiento del mundo de los sujetos, posibilitando diferentes datos y diálogos creativamente estimulantes.

## OBJETIVOS

- A partir del uso de tarjetas Dixit, explorar el método de desencadenante para permitir al profesorado acercarse a la realidad del estudiantado, evocando el pasado, el presente y el futuro.
- Posibilitar al profesorado poder abordar tanto temas delicados y difíciles de tratar, como temas que preocupan a la sociedad para abrir debates, despertar críticas y facilitar las reflexiones de quienes participan en la actividad.
- Habilitar un método útil para trabajar con estudiantes jóvenes, con quienes los métodos visuales pueden convertirse en una práctica facilitadora de reflexión.
- Posibilitar al estudiantado proponer nuevos conceptos y, a través de las imágenes de Dixit, evocar aspectos significativos de sus vidas y aquello que les importa, así como explorar cómo el estudiantado se representa a sí mismo.
- Fomentar la construcción y reconstrucción de significados y conocimientos entre diferentes participantes, lo que puede ser una buena práctica dentro de la educación intercultural.

## SOBRE LA PROPUESTA

Los/as investigadoras encontraron que la propuesta era una buena práctica por los siguientes motivos:

- En cada una de las sesiones, fue una forma de abordar el tema de investigación tratado durante esa sesión (identidad, familia, etc.)
- Fue una dinámica rápida que facilitó un primer contacto con el tema, y un comienzo para construir relaciones entre investigadores/as y estudiantes, y entre estudiantes.
- Fue interesante conocer qué ilustraciones asociaban el estudiantado a cada concepto y escuchar las razones de su elección.
- Al tratarse de un juego de mesa, al estudiantado le gustó inmediatamente la práctica y quisieron repetirla.
- Aunque había estudiantes que aún no dominaban el idioma del país de acogida, las imágenes facilitaron otro tipo de comunicación.

# GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 28. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Grupo: Grupo mixto de estudiantes recién llegados, de largo plazo y locales. Edad: La edad puede variar entre los 3 y 17 años.
<b>Temporización</b>
En tanto que es una dinámica rápida, se puede usar al inicio o al final de cualquier sesión.
<b>Materiales/recursos</b>
Cartas del juego de Dixit (o un recurso similar basado en imágenes)
<b>Instrucciones</b>
El profesorado da al grupo un concepto o una idea y los/as estudiantes eligen una tarjeta que asocien a ese concepto. Luego, explican y comparten el motivo de esta elección. Otra posibilidad es que sea el estudiantado quien proponga el concepto o idea.
<b>Escenarios</b>
Esta práctica puede implementarse en escuelas, centros cívicos, bibliotecas, el barrio y otros lugares.
<b>Otra información</b>
Hay que tener en cuenta que el objetivo no es interpretar a los/as estudiantes, sino saber más de ellos e iniciar la relación para llevar a cabo más prácticas de investigación.

## Práctica 5. Mapa familiar (España)

### INTRODUCCIÓN

El mapa familiar es una actividad basada en prácticas terapéuticas sistémicas. El objetivo es facilitar que niños/as y jóvenes hablen sobre la situación de su familia y sus vínculos relacionales. A nivel práctico, se basa en pedirles que utilicen algunos elementos visuales (por ejemplo, imágenes, títeres, emoticonos, etc.) para representar a cada uno de los miembros de su familia y mostrarlos sobre papel. En este proceso, el estudiantado utiliza tanto las características visuales de los elementos como las limitaciones espaciales de la cartulina para generar significados y hacer visibles ciertas estructuras relacionales. Tanto el proceso de creación como el resultado final pueden servir como indicaciones para que el profesorado pueda hacer preguntas sobre la vida personal y familiar, así como aproximarse a la experiencia cotidiana de niños/as y jóvenes. Al mismo tiempo, permite una comprensión sistémica de sus situaciones y realidades.

El mapa familiar se llevó a cabo en el trabajo de campo de MiCREATE en España. En concreto, en dos escuelas primarias con niños y niñas de 9 y 10 años. En la implementación la clase se dividió en pequeños grupos de 4 a 5 estudiantes. Una persona adulta invitaba a cada estudiante a crear un mapa de su familia, seleccionando entre un conjunto de emoticonos disponibles y pegándolos en una cartulina. Una vez finalizado, la persona adulta utilizaba el mapa elaborado para dialogar sobre las experiencias del estudiantado. En el contexto de esta investigación, usamos emoticonos por la facilidad de su uso. No obstante, la actividad también podría realizarse con otros materiales (por ejemplo, imágenes recortadas, títeres, etc.)

En el contexto del aula, esta práctica podría usarse para invitar al estudiantado a trabajar sobre narrativas autobiográficas y para ayudar al profesorado a comprender las experiencias vividas por niños/as y jóvenes.

## OBJETIVOS

El mapa familiar se puede utilizar como un método desencadenante para que docentes e investigadores/as generen buenas prácticas. Es particularmente útil para trabajar con estudiantes recién llegados y comprender mejor sus experiencias vividas.

## SOBRE LA PROPUESTA

Durante la investigación, los/as investigadores de MiCREATE vieron la utilidad de este método para conocer los vínculos familias del estudiantado de una manera fácil, divertida y dinámica. El profesorado también encontró relevante la práctica, ya que les permitió profundizar su comprensión del estudiantado desde una perspectiva sistémica y explorar experiencias y percepciones que no podrían haber sido captadas a través de otras propuestas.

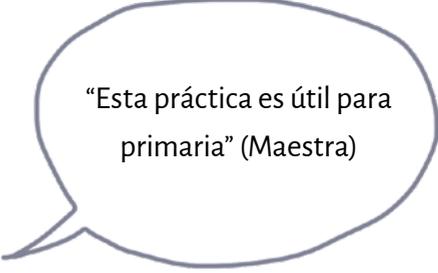
En general, el estudiantado mostró una respuesta positiva a la actividad. No obstante, en el primer grupo, uno de los niños se quejó de que el otro taller que se estaba realizando en paralelo (los títeres) parecía más divertido ya que estaban “haciendo manualidades”. Por esta razón, en los grupos posteriores, se pidió al estudiantado que personalizaran sus emoticonos añadiendo características visuales que fueran representativas de los miembros de su familia (por ejemplo, cabello, lentes, etc.). Este cambio hizo que la actividad fuera más atractiva para los/as participantes.

# GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

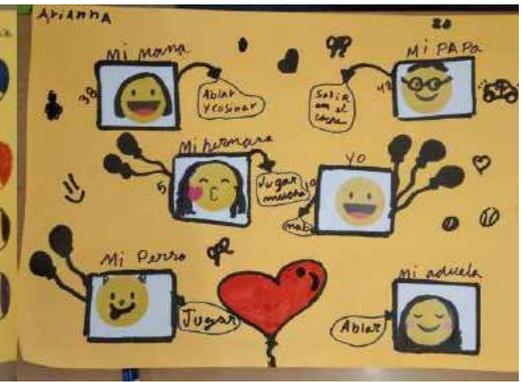
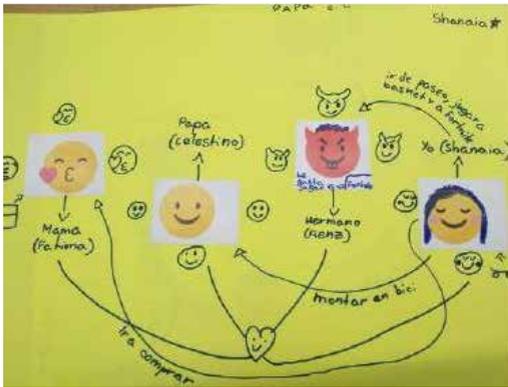
**Tabla 29. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Grupo: Grupo mixto de estudiantes recién llegados, de largo plazo y locales. Edad: La edad puede variar entre los 8 y 17 años.
<b>Temporización</b>
30-45 minutos (dependiendo de la edad del grupo)
<b>Materiales/recursos</b>
Papel A4 o cartulina - Emoticonos que representen diferentes miembros de la familia Pegamento y tijeras Rotuladores y lápices
<b>Instrucciones</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. A cada estudiante se le entrega una hoja A4 y se pregunta cuántos miembros hay en su familia.</li><li>2. Se muestran los emoticonos disponibles y se pide que se seleccione un emoticono para cada miembro de su familia.</li><li>3. Se explica a los/as participantes que tienen que pegar los emoticonos para representar a su familia.</li><li>4. Se invita a los/as participantes a poner los nombres de cada integrante y decorar los emoticonos con rasgos representativos de cada persona.</li><li>5. La persona adulta realiza la misma actividad y explica a quienes participan quién es quién, por qué ha elegido ciertos emoticonos y otros datos relevantes.</li><li>6. Se pide al estudiantado que explique su mapa. Si es necesario, se hacen preguntas para profundizar en él (p. ej., ¿cómo se relacionan con cada uno de ellos? ¿Qué les gusta hacer juntos? etc.)</li></ol>
<b>Escenarios</b>
Esta práctica puede implementarse en escuelas, centros cívicos, bibliotecas, un local del barrio y otros lugares.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Esta práctica es útil para  
primaria” (Maestra)



## Práctica 6. Cartografías de trayectos y afectos (España)

Cartografías artísticas y collage para identificar trayectorias y afectos personales

### INTRODUCCIÓN

Esta propuesta es una práctica basada en las artes y que involucra el método cartográfico. Permite potenciar y mejorar la inclusión e integración del estudiantado migrante, así como su sentido de pertenencia a la comunidad de acogida, a través de visualizar y narrar sus trayectorias personales y afectivas, incluyendo sus experiencias y contextos locales.

A partir de la realización de cartografías artísticas y el uso de la técnica del collage es posible detectar las necesidades y problemas a los que se enfrenta el estudiantado. También se identifica cómo se movilizan los afectos en este proceso, teniendo en cuenta sus contextos particulares y el conocimiento de sí mismos. Para ello, esta propuesta conlleva una primera etapa basada en el diálogo con el estudiantado. A través de la conversación se detectan las nociones o ideas sobre las trayectorias y experiencias de vida relacionadas con la migración. Las ideas o nociones que surgen se escriben en una pizarra o en un papel grande, haciéndolas visibles para todo el mundo. Luego se crean collages a partir de estas ideas o nociones, utilizando revistas, papeles y materiales mixtos. Una vez que los collages están listos (terminados o en proceso - según la decisión de cada estudiante), se relacionan de manera cartográfica, creando conexiones y redes entre las diferentes composiciones. Esto puede ir acompañado del uso de narrativas y recursos escritos.

## OBJETIVOS

- Permitir una forma indirecta de abordar las experiencias del estudiantado y cuestiones delicadas o complicadas de discutir verbalmente.
- Poder mapear para detectar, a partir de lo que surge de esta práctica artística, las necesidades y dificultades que enfrentan sus estudiantes.
- Identificar cómo se movilizan los afectos en este proceso, teniendo en cuenta sus contextos particulares y el conocimiento de sí mismos.
- Detectar formas de aprendizaje basadas en métodos artísticos.
- Compartir ideas y construir un proceso colectivamente para ayudar a fortalecer y mejorar la relación entre los estudiantes.

## SOBRE LA PROPUESTA

Esta es una práctica enfocada al trabajo procesual y colectivo; por lo tanto, requiere más tiempo que otras prácticas basadas en el arte que podrían ser más instantáneas y/o más breves.

Por otro lado, se pretende que esta práctica no la realice una sola persona adulta, sino que sea una actividad interdisciplinar en la que colaboren varios adultos a la vez. Por ejemplo, varios docentes de arte, lengua y geografía. Además de fortalecer cada área de conocimiento, el profesorado puede encargarse de acompañar y orientar el proceso del estudiantado, no de conducirlo.

Esta actividad se puede realizar de forma rápida en una única sesión, pero lo ideal es que sea una actividad multisesión (3 o 4).

# GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 30. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Grupo: Estudiantes recién llegados, de larga duración y locales de entre 10-13 y 14-17 años. Idioma: Esta actividad se realiza mediante un idioma local común, ya que quienes participan han de comprender lo que los demás quieren compartir.
<b>Temporización</b>
Esta actividad se puede realizar de forma rápida en una única sesión, pero lo ideal es que sea una actividad multisesión (3 o 4).
<b>Materiales/recursos</b>
Rollos de papel (artesanal, bond o similar), rotuladores de diferentes colores, revistas varias, tijeras, pegamento, cúter, cinta y materiales mixtos de arte y artesanía (cuerdas, hilos, alambres, elementos decorativos, lana, tejidos, papeles varios materiales reciclados de casa, etc.). Cuanta más diversidad de material, más interesantes y diferentes pueden ser los resultados.
<b>Instrucciones</b>
El rol del profesorado es de acompañamiento y orientación. No se busca conducir al estudiantado sobre qué hacer y cómo hacerlo. Sin embargo, el papel de las personas adultas es fundamental en todo el proceso. Al finalizar esta actividad, se recomienda generar un intercambio (diálogo) entre quienes han participado sobre la actividad, la cartografía y los collages, y lo que han aprendido.
<b>Escenarios</b>
La actividad puede tener lugar en la escuela (aula o en otro lugar de la escuela o centro de tiempo libre). Combinar la sesión con música atmosférica y relajante puede crear una agradable sensación de calma y armonía para el trabajo. No hay música que distraiga o active a los/as niños/as.

# OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Pienso que esto nos puede ayudar a expresarnos y ser más imaginativos” (Estudiante)





## Práctica 7. Mi “yo” marioneta (España)

### INTRODUCCIÓN

- Los/as investigadores/as de MICREATE llevaron a cabo la práctica de la marioneta en dos escuelas de primaria con alumnado de entre 9 y 10 años. En cada escuela el grupo se dividió en 4 pequeños grupos de 7-8 estudiantes, acompañando un investigador/a por grupo.
- Este ejercicio se usó para trabajar el tema de la identidad y el bienestar personal. El estudiantado tuvo que reflexionar sobre quiénes son en el presente y quiénes querrían ser en el futuro. Después, utilizando diferentes materiales como papeles de colores, telas, estampados, crearon dos marionetas o títeres a partir de un palito de madera de helado (un títere por un lado de palito, y otro títere por el otro lado). Una cara de la marioneta representaba su yo del presente, mientras que la otra cara, su yo del futuro. A continuación, explicaron y compartieron con el resto del grupo cómo habían hecho sus marionetas, por qué se habían representado de la manera en la que lo habían hecho, y cómo se imaginaban en el futuro.

### OBJETIVOS

- Invitar a los estudiantes a reflexionar sobre:
  - Quiénes son en el presente y sobre sus expectativas de futuro
  - Su auto-concepción
- Conectar sentimientos y elementos importantes para los niños y niñas a través del dibujo, las metáforas y las prácticas manuales.
- Favorecer el intercambio de visiones, conceptos, expectativas y deseos actuales de los niños y niñas para su futuro.

## SOBRE LA PROPUESTA

- Es una práctica que suele agrandar al alumnado porque generalmente les gusta hacer manualidades.
- Además, es útil para el profesorado ya que puede conocer con más detalle a sus estudiantes porque crean cada títere en torno a concepciones y temas de su vida que generalmente no se abordan en el aula.
- Por otro lado, fomenta la reflexión de los niños y niñas sobre su vida y sus proyecciones de futuro, además de compartir todo esto con sus compañeros y compañeras, promulgando debates y conversaciones muy interesantes.
- Ha sido una estrategia que las personas de MiCREATE han encontrado como una buena práctica, ya que ha permitido al estudiantado reflexionar sobre su identidad, pensando en cómo eran y cómo son ahora, así como evocar proyecciones de futuro. De esta manera, los investigadores e investigadoras han podido comenzar a explorar cómo los estudiantes se ven a sí mismos y cuáles pueden ser sus deseos y aspiraciones, influenciados por los diferentes entornos de los estudiantes.

## GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 31. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Edad del grupo: 9-10 años</li><li>· En esta actividad es posible trabajar con niños y niñas migrantes recién llegados, migrantes de larga duración y locales.</li><li>· Esta actividad se compartirá en un idioma local común, sin embargo, al producir sus títeres, el alumnado también puede usar su lengua madre.</li></ul>
<b>Temporización</b>
30-45 minutos aproximadamente (dependiendo de la edad del grupo)

### **Materiales/recursos**

- 1 palo por estudiante
- Papeles de colores, pegamento, tijeras, lápices, rotuladores

### **Instrucciones**

- Dale un palo a cada participante.
- Explica que en un lado del palo pueden crear una marioneta de su “yo presente” con texto, dibujos y elementos que den una cuenta de lo que les gusta, cómo son, en qué cosas son buenos o buenas, etc. Y, en el otro lado del palo, pueden crear su “yo futuro”. Con texto, dibujos y elementos que den cuenta de quiénes serán en el futuro, qué cosas estarán haciendo, dónde vivirán, etc.
- Cuando cada estudiante tiene lista su propia marioneta, la comparte con el resto del grupo, explicando el “yo” actual y el futuro, los elementos y materiales que ha elegido, etc.

### **Escenarios**

Esta práctica puede implementarse en escuelas, centros cívicos, librerías, lugares del barrio y otros espacios. Lo único necesario es que sea un espacio con mesas y sin ruidos.

## **OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES**

“¡Esta actividad es genial!  
Puedes poner quién eres ahora y  
después hacer otra en el futuro”  
(Estudiante)

“Ayuda a ser creativos y relaja  
mucho. He aprendido cosas  
nuevas sobre mis amigos y sus  
familias” (Estudiante)



## Práctica 8. Mapeo de identidad (Austria)

El trabajo se llevó a cabo de manera online debido a la pandemia del Covid-19. Por este motivo, la práctica del Mapeo de Identidad no pudo desarrollarse presencialmente. Por ello no hay material visual de esta propuesta.

### INTRODUCCIÓN

“Mapeo de identidad” trata de lidiar con la propia identidad, buscando así visibilizar sus diferentes dimensiones. Por un lado, hay que reflexionar sobre qué le define en este momento. Por otro lado, se intenta reflexionar críticamente sobre las categorías que le componen. Solo se necesita un bolígrafo y un papel.

El ejercicio proviene del campo de la pedagogía contra la discriminación y tiene como objetivo iniciar un examen reflexivo de la propia identidad. Primero, el nombre de una persona debe escribirse en medio de una hoja de papel. Posteriormente, los grupos a los que uno siente un sentido de pertenencia se registran molecularmente a su alrededor. Cuando finaliza este paso, el mapeo de identidad se presenta a un compañero de clase. Posteriormente se puede discutir con el resto del grupo.

El ejercicio permite trabajar en grupos grandes sobre el tema de la identidad. Después de la fase de autorreflexión, hay una discusión en grupo, en la que se pueden discutir temas como la discriminación y la heterogeneidad.

## OBJETIVOS

El objetivo del ejercicio es aumentar la autorreflexión en niños, niñas y jóvenes. Una vez que hayan pensado en su propia identidad y la hayan visualizado gráficamente, pueden presentarla al grupo. Esto permite hablar de procesos de inclusión y exclusión. A menudo queda claro que los y las participantes tienden a nombrar los grupos minoritarios a los que sienten que pertenecen en lugar de aquellos que están fuertemente pronunciados en la sociedad en su conjunto. De esta manera el estudiantado puede tomar conciencia de sus propios grupos de referencia y reflexionar sobre cómo estos grupos dan forma a su propia visión del mundo. También queda claro cuán multifacéticos son los procesos de formación de identidad.

## SOBRE LA PROPUESTA

· Debido a la situación de Coronavirus, el ejercicio se realizó en línea a través de una herramienta de vídeo llamada. Dado que los/as jóvenes solo necesitaban un papel y un bolígrafo, el mapeo de identidad fue fácil de desarrollar, aunque probablemente se perdió algo de acción. Para la preparación de la propuesta, el profesor o profesora debe pensar en el tema que será el núcleo del mapeo de identidad. Esta puede ser la identidad personal, por ejemplo, u otro tema diferente, como la escuela. Una recomendación es probar el mapa de identidad de la persona adulta que lo promueve antes de implementarlo, lo que favorece la propia reflexión. Una dificultad al realizar la propuesta fue lograr que quienes participaban hablaran entre sí a través de la tarjeta de identidad. Por ello, se requiere una moderación buena y sensible. Esto se debe a que los temas pueden ser muy personales y que pueden afectar a la persona y pueden relacionarse con su propia vida. En tales casos es aconsejable acordar de antemano con quienes participan que el contenido sensible no se hará público. Si esto no es posible es recomendable comunicarlo para que la persona pueda decidir por sí misma si quiere compartir un contenido en particular.

· Debido a la pandemia de corona y los cierres de escuelas a nivel nacional en Austria hasta mediados de mayo de 2021 y las fuertes restricciones de la vida pública a través de cuatro cierres en el último año, tuvimos que realizar todo el trabajo de campo en línea. Esta es la razón por la que, lamentablemente, no hubo un entorno informal en el que pudiéramos escuchar acerca de las percepciones de los alumnos y las alumnas sobre la práctica de Mapeo de Identidad.

## GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 32. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Edad del grupo: entre 12 y 18 años
<b>Temporización</b>
90 – 120 minutos
<b>Materiales/recursos</b>
1 habitación 1 hoja de papel y bolígrafo por estudiante
<b>Instrucciones</b>
Todos y todas reciben un bolígrafo y una hoja de papel en blanco. Luego, deben escribir su nombre en el medio de la hoja. A su alrededor, deben escribir grupos a los que uno se siente perteneciente (deportista, estudiante, vienes ...) y se conectan molecularmente. Posteriormente se forman grupos de dos personas: cada estudiante presenta a su compañero o compañera su propia molécula. En el grupo grande, se repasa el ejercicio. También se pueden discutir aspectos que los/as estudiantes hayan anotado. Es importante considerar la complejidad de los procesos de formación de la identidad.
<b>Escenarios</b>
Escuela

## Práctica 9. Safari fotográfico – Lugares de bienestar (Austria)

Debido a la pandemia del Covid-19 realizamos este trabajo en línea. Por eso no fue posible realizar un Safari fotográfico – Lugares de bienestar presencialmente. Por este motivo, lamentablemente, no hay material visual del trabajo.

### INTRODUCCIÓN

Para la siguiente propuesta, los niños y niñas se dividen en grupos pequeños (aproximadamente 5 por grupo). Cada grupo recibe una Tablet, una cámara o similar. Luego, se les presenta el tema “bienestar”. El tema se discute en conjunto y se reflexiona sobre cuándo uno se siente particularmente bien. Se comenta que el bienestar físico y mental también puede depender de ciertos lugares. Posteriormente los grupos recorren el barrio de la escuela con un profesor/a. Se pide a todos y todas que tomen fotografías de lugares en los que se sientan particularmente cómodos. Una vez finalizada la caminata, se revisan las fotos. Los niños y niñas presentan sus lugares de bienestar e intercambian ideas entre ellos.

- El ejercicio fue desarrollado por la Promoción de la Salud de la Ciudad de Viena. Se trata de explorar el propio entorno inmediato y ponerlo en contexto con el propio bienestar. El enfoque se centra en los recursos y las habilidades de los niños y niñas y, por lo tanto, es un enfoque centrado en la infancia. [[https://www.wig.or.at/fileadmin/user\\_upload/DOWNLOAD/Gesunde\\_Kinder/Kindergesundheitsstrasse/Methodensammlung\\_SpurensuchenWoW.pdf](https://www.wig.or.at/fileadmin/user_upload/DOWNLOAD/Gesunde_Kinder/Kindergesundheitsstrasse/Methodensammlung_SpurensuchenWoW.pdf)]
- La propuesta es particularmente útil porque adopta un enfoque centrado en la infancia y comprende el bienestar en general. Por un lado, esto abre la oportunidad de discutir el bienestar de diversas formas. Por otro lado, los niños y niñas tienen la oportunidad de autodeterminarse y actuar como expertos en su propio entorno de vida.

## OBJETIVOS

El ejercicio tiene como objetivo que los niños, niñas y jóvenes puedan afrontar su bienestar de forma autónoma. Puede tratarse del bienestar físico y mental y se pueden abordar diferentes dimensiones de este. Además, se toma en serio al estudiantado como expertos en su propio entorno de vida, lo que puede tener un impacto empoderador en sus vidas. Los diferentes lugares que son relevantes para los alumnos y alumnas se pueden explorar desde un nuevo ángulo. Al final hay una colección de fotos que se pueden presentar al resto del grupo. En el transcurso de la actividad también se pueden formular demandas o sugerencias de mejora del barrio, que pueden fortalecer la participación de los niños y las niñas en sus comunidades.

## SOBRE LA PROPUESTA

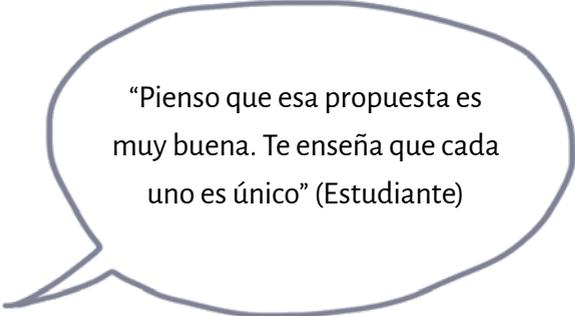
Debido a la pandemia del Covid-19, lamentablemente no pudimos llevar a cabo esta práctica con las escuelas del proyecto. De todos modos, se sugiere planificar el Safari fotográfico y verificar el equipo técnico que se pueda necesitar. Dado que la práctica sólo tiene sentido si los grupos pequeños tienen la oportunidad de usar dispositivos adicionales para tomar fotografías, el profesorado debe preparar tabletas o cámaras fotográficas para todos los grupos. Una opción es cooperar con una organización multimedia que proporcione equipo técnico. Otra opción es acercarse al director de la escuela o profesores de informática y preguntar si hay algún equipo técnico que la escuela ya tiene. El profesorado también debe planificar el tiempo suficiente para el Safari fotográfico y para mostrar en el grupo las fotografías tomadas posteriormente. En general, es importante tener en cuenta que esta es una práctica centrada en la infancia, lo que significa que el alumnado participante tiene la libertad de qué fotografías tomar y a dónde ir en el área definida para el Safari fotográfico.

# GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

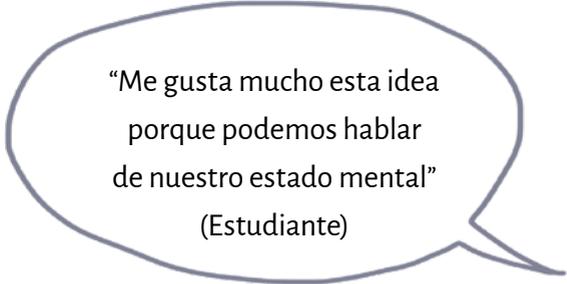
**Tabla 33. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Edad del grupo: 6 – 12 años
<b>Temporización</b>
Total: 1 día de escuela (5 horas incluyendo descansos) 1 hora de preparación 2 horas fuera de la escuela 2 horas de presentación y discusión
<b>Materiales/recursos</b>
Una cámara de fotos/IPad/o similar por cada grupo
<b>Instrucciones</b>
El profesorado comenta el proyecto con la clase: hablamos sobre el bienestar y hacemos la pregunta de con qué está conectado. Dividimos al grupo en grupos pequeños (5 estudiantes por grupo). Posteriormente, los pequeños grupos caminan por el barrio y toman fotografías de los lugares donde se sienten cómodos. Una vez que los grupos han regresado a la escuela, se presentan las fotos y cada estudiante puede presentar su lugar en el que se siente bien (este paso puede tener lugar opcionalmente en un día diferente al de la caminata, por ejemplo, si las fotos aún deben revelarse).
<b>Escenarios</b>
Escuela, barrio, en cooperación con centros cívicos, en viajes escolares

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Pienso que esa propuesta es muy buena. Te enseña que cada uno es único” (Estudiante)



“Me gusta mucho esta idea porque podemos hablar de nuestro estado mental” (Estudiante)

## Práctica 10. Revista escolar (Eslovenia)

### INTRODUCCIÓN

Existen diferentes tipos de actividades extraescolares que realiza el estudiantado de primaria y secundaria. Una de las posibilidades en las que también pueden participar es la realización de una revista escolar. Desde la escuela o el instituto también se puede animar al estudiantado migrante a colaborar en la creación de la revista, ya sea con escritura en su lengua materna (poemas, cuentos) o con dibujos, fotografías y otro material visual.

#### **¿Por qué se puede considerar como una buena práctica?**

La expresión artística (fotografía, dibujo, así como poemas y prosa en la lengua materna) puede ser una herramienta importante para la inclusión ya que favorece la autoestima y facilita la expresión de emociones. Además, posibilita la expresión en otras formas más allá de la escritura en la lengua oficial del país. El objetivo principal es crear espacios que posibiliten modos de expresión de los niños, niñas y jóvenes migrantes que no sean a través del idioma oficial del país de acogida, ya que pueden no tener tanta fluidez como sus compañeros de clase “nativos”, pero aun así pueden ser creativos. La experiencia de una escuela de primaria en Eslovenia muestra que el alumnado se abre y, en consecuencia, se facilita su inclusión cuando participan al menos de una forma, aunque no sea la preestablecida (la escritura en la lengua oficial del país).

## OBJETIVOS

El objetivo principal de la práctica es potenciar la inclusión del alumnado migrante de manera que sean capaces de expresarse, teniendo la opción de hacerlo de otra forma que no sea a través de la lengua oficial, con la posibilidad de priorizar la expresión visual y el idioma con el que sienten más seguridad, como puede ser su lengua materna.

## SOBRE LA PROPUESTA

La preparación de una revista escolar suele ser una actividad continua, implementada a lo largo de todo el curso académico. El profesorado va supervisando la actividad, guiando y animando a quienes participan. La revista se plantea principalmente como un producto escrito en la lengua vehicular de la escuela, pero puede ir acompañada de material visual, por ejemplo, fotografías y dibujos. Además, también puede contar con otras secciones, como poesía y prosa en diversos idiomas.

La revista escolar también puede ser un proyecto puntual que se realice una sola vez. En ese caso, el profesorado reuniría al estudiantado interesado. Si bien la participación es voluntaria, el profesorado que la supervise puede tener que alentar al estudiantado a unirse. Se les anima a tomar la iniciativa sobre qué tareas quieren hacer, pero el profesorado también puede tener una visión general y sugerir ideas al estudiantado.

El proceso de elaboración de una revista puede llevar bastante tiempo. Si los encuentros ocurren de forma regular, la dinámica suele establecerse a partir del trabajo de revistas previamente elaboradas y publicadas. Si la revista se publica dos veces en el curso escolar, el estudiantado tiene más tiempo para preparar sus contribuciones que si se publica cuatro veces al año. Si se trata de un proyecto puntual, se podrá realizar durante los días o semana dedicados a actividades especiales. Puede organizarse en un marco de tiempo intensivo, por lo que tanto el material escrito como el material visual se preparan en pocos días. También se debe

animar al alumnado a que arreglen la maquetación y así colaboren en la elaboración de la revista, pero, en cualquier caso, esto debe ser supervisado por los profesores. En este sentido, el profesorado debe prestar especial atención a que nadie se quede fuera. Para evitar material “inapropiado”, las normas de publicación deben presentarse por adelantado. La escuela puede poner a disposición de los estudiantes sus ordenadores, cámaras y aulas de educación artística, si no están a disposición de los propios estudiantes.

## GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 34. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Edad: 8-18 años. Es una propuesta apropiada para todo el estudiantado pero se deberían preparar diferentes revistas para diferentes grupos de edad (al menos distinguir entre grupos básicos como los primeros cursos de la escuela primaria, los últimos cursos de la escuela primaria, y los grupos de secundaria).
<b>Temporización</b>
La preparación de la revista lleva varias horas. Puede haber más de un docente en la coordinación. Las actividades se pueden organizar para llevarse a cabo en unos pocos días o en una semana, dedicando un tiempo especial a eso durante el horario escolar. O también puede darse como una actividad extracurricular con un horario dedicado cada semana / cada dos semanas.
<b>Materiales/recursos</b>
Papeles, impresora (color), ordenadores con software de diseño gráfico con licencia para la maquetación, cámaras, materiales de dibujo, otro material posible.

**Instrucciones**

El profesorado supervisa la realización de las diferentes actividades y ayuda a llevar la revista a su forma final.

**Escenarios**

Aula, casa, lugares fuera de la escuela.

## Práctica 11: Tarjetas de cumpleaños (Eslovenia)

### INTRODUCCIÓN

En las escuelas se organizan clases especiales para el alumnado inmigrante recién llegado para el aprendizaje de la lengua vehicular. En estas clases el profesorado organiza diferentes actividades para crear un ambiente acogedor. Una de estas actividades suele ser marcar todos los cumpleaños de la clase y, luego, cuando llega el día, el estudiantado prepara tarjetas de felicitación en las que pueden escribir deseos y felicitaciones también en la lengua materna.

La propuesta se puede considerar una buena práctica en tanto que, por un lado, crea un ambiente acogedor para el estudiantado recién llegado ya que se suele sentir bien recibido en la clase. Por otro lado, le involucra en actividades creativas, favoreciendo en última instancia su autoestima mientras están “creando”. A pesar de que puedan no conocer el nuevo idioma oficial del país anfitrión, pueden ir aprendiendo gradualmente nuevas frases, expresiones, etc.

### OBJETIVOS

El objetivo principal de la propuesta es crear un ambiente acogedor, al mismo tiempo que involucrar al alumnado migrante o de origen migrante en actividades creativas, priorizando el idioma en el que sienten más seguridad y comodidad. Dado que es de gran importancia crear un sentimiento de bienvenida para el alumnado inmigrante recién llegado, es necesario reconocerlos individualmente. El objetivo es doble: crear un entorno acogedor en el que se anime a los niños, niñas y jóvenes migrantes a expresarse en su lengua materna, así como a aprender el idioma oficial del país de acogida interactuando con el profesorado y el resto del alumnado.

## SOBRE LA PROPUESTA

El profesor o profesora puede ser quien imparta la clase de lengua y que, al inicio del curso escolar, recoja todas las fechas de cumpleaños del alumnado. También puede ser una actividad que se desarrolle en el aula de acogida. Se puede preparar un cartón decorado con todos los meses del año. De cada mes se cuelgan los nombres de quienes cumplen años en ese mes, junto con el número y la fecha de su cumpleaños.



Ejemplo de la propuesta en una escuela primaria de Eslovenia.

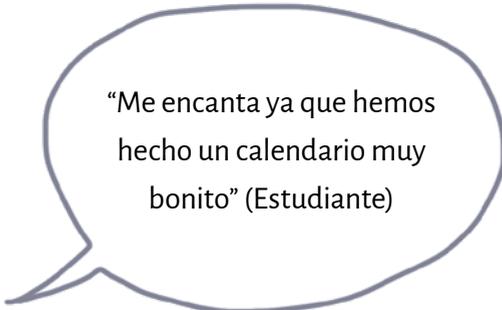
Cada semana, el profesor/a revisa el cartón con las fechas de cumpleaños y cuando un estudiante cumple años esa semana, el grupo comienza a preparar las tarjetas de felicitación. El profesor/a va dando indicaciones en la lengua vehicular, pero también puede ir ayudando en otros idiomas. Se trata de que el estudiantado aprenda la lengua vehicular “sin darse cuenta”, ya que la persona adulta les va guiando: “Coge tus tijeras y corta el papel por la mitad. Ahora toma la mitad y dóblala por la mitad. Usa los lápices de colores para ilustrar la tarjeta en la parte anterior. En el interior del papel doblado escribe los deseos para tu compañero/a”, etc. De esta manera el estudiantado aprende muchas palabras nuevas, incluso las más simples como “en”, “arriba”, etc. El profesor/a les anima a escribir los deseos en su lengua materna, ya que es una herramienta para expresar sus sentimientos.

## GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 35. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Edad: 8-12 años.
<b>Temporización</b>
La propuesta se puede llevar a cabo de forma continua durante todo el año escolar y la realización de las tarjetas puede tomar el tiempo de una clase (45min/1hora).
<b>Materiales/recursos</b>
Papeles, cartulinas, tijeras, pegamento, rotuladores, lápices, entre otros.
<b>Instrucciones</b>
El/la profesor/a guía la realización de la creación de tarjetas de cumpleaños. También sigue cuidadosamente el calendario de cumpleaños de los/as estudiantes, para que nadie se quede fuera.
<b>Escenarios</b>
Aula.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Me encanta ya que hemos  
hecho un calendario muy  
bonito” (Estudiante)

## Práctica 12: Lengua materna - Otra lengua (Reino Unido)

### INTRODUCCIÓN

Lengua materna - Otra lengua (Mother tongue - Other tongue) es un concurso de poesía multilingüe que celebra la diversidad cultural y la diversidad de idiomas que se hablan en las escuelas del Reino Unido. El concurso es impartido por la Escuela de Escritura de Manchester, en la Universidad Metropolitana de Manchester. El proyecto comenzó como piloto en 2012 con la participación de 500 niños/as y aumentó a 6.000 en 2016. Cada año desde 2014, más de 30 alumnos/as de todo el Reino Unido han ganado el premio. Los talleres están dirigidos por estudiantes de escritura creativa y poetas de renombre mundial. Actualmente, el proyecto llega a 50 escuelas en Inglaterra y Gales. 60 escuelas en el noroeste de Inglaterra, y Escocia han creado su versión de "Mother Tongue - Other Tongue".

### OBJETIVOS

El concurso tiene como objetivo animar a los niños y niñas que hablan varios idiomas en casa y fuera de casa a celebrar su "lengua materna" y su "otra lengua". Los niños y niñas deben escribir un poema o una canción en su lengua materna (si no es en inglés) o en un idioma que estén aprendiendo. El concurso tiene también como objetivo impulsar la contratación de titulados de idiomas en la educación superior. Esto ha llevado a apoyar a los niños y niñas con antecedentes bilingües, principalmente debido a su origen migrante.

## SOBRE LA PROPUESTA

Las escuelas seleccionan las mejores aportaciones del alumnado. Dentro de los talleres / aulas, los niños y niñas dirigen las discusiones a medida que aprenden sobre las herencias culturales de los demás, lo que puede proporcionar espacios seguros de inclusión educativa. El proyecto trabaja en coordinación con el plan de estudios de la escuela sobre escritura creativa, autoexpresión e inclusión social.

El concurso está abierto al estudiantado de 8 a 18 años. Los organizadores aceptan hasta ocho contribuciones de cada escuela en lengua materna y en otra lengua. Las aportaciones deben estar divididas en dos partes: la primera es un poema y la segunda es una breve explicación de la inspiración detrás de la pieza. Se proporcionan recursos para talleres y guías didácticas sobre la poesía y la escritura creativa. Se centran en el estilo, la emoción, las narrativas y la construcción de una historia.

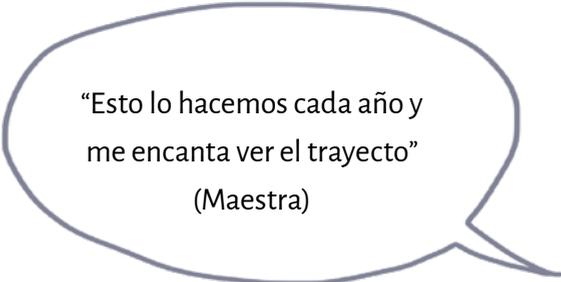
## GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

Aunque la práctica es una iniciativa en el Reino Unido, se puede adaptar para cualquier país. Se trata de involucrar a estudiantado no nativo que hable un idioma diferente en casa. En el caso de que se pretenda competir, puede ser útil establecer vínculos con un departamento de idiomas de una universidad, donde se enseñan los idiomas que hablan sus alumnos, si estos idiomas no se enseñan en su escuela. Alternativamente, la escritura de poemas en la lengua materna se puede utilizar como una actividad de clase, donde el estudiantado tiene tiempo para presentar y explicar sus poemas.

**Tabla 36. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Edad: 8-18 años. Dirigido al estudiantado que tienen la lengua vehicular como idioma adicional pero también a los que están aprendiendo otro idioma.
<b>Temporización</b>
Si se planea un concurso, la escuela deberá establecer una fecha límite de entrega de los poemas. La escritura de poemas también se puede utilizar como una actividad para una sola clase / sesión, o una serie de sesiones.
<b>Materiales/recursos</b>
El profesorado de lengua / literatura de la escuela puede preparar una guía didáctica en su propio idioma sobre poesía centrándose en el estilo, la emoción, las narrativas y la construcción de una historia adecuada a la edad de los estudiantes.
<b>Recursos humanos</b>
Para cada taller: uno o dos docentes, niños y niñas con diferentes lenguas de origen. Adicionalmente se pueden invitar a miembros de ONGs, colectivos o asociaciones que ya colaboren con anterioridad con el centro.
<b>Instrucciones</b>
<p>El estudiantado prepara sus trabajos en formato “Lengua materna” u “Otra lengua”, dependiendo de si la lengua vehicular es su primer idioma o el idioma que hablan en casa.</p> <p>Lengua materna: para estudiantes que hablan una lengua en casa que no es la lengua vehicular de la escuela:</p> <p>Escriben un poema original o su recuerdo de un texto poético (una canción, una canción de cuna, una canción de cuna, un poema) de sus primeros años. También escriben hasta 100 palabras en el idioma que no sea su lengua materna para explicar por qué han escrito / elegido el texto y su importancia personal.</p> <p>Otra lengua: cada estudiante que está aprendiendo otro idioma:</p> <p>Escribe un poema original en un idioma que no sea su lengua materna. Puede ser cualquier idioma que no sea su lengua materna. También escriben hasta 100 palabras en el idioma que no sea su lengua materna para explicar por qué han escrito / elegido el texto y su importancia personal.</p> <p>El estudiantado puede presentar sus poemas en clase o se puede organizar un concurso escolar para otorgar premios a los mejores trabajos.</p>
<b>Escenarios</b>
La actividad puede realizarse en casa, en el tiempo libre o en la escuela.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Esto lo hacemos cada año y  
me encanta ver el trayecto”  
(Maestra)

## Práctica 13. Signzsing (Reino Unido)

### INTRODUCCIÓN

Se trata de una actividad de canto en grupo a través de la cual el alumnado aprende canciones y lenguajes con la ayuda de los signos. El proyecto está pensado para promover el lenguaje de signos como forma de comunicación que pretende hacer más accesible la música a las personas con discapacidad auditiva.

### OBJETIVOS

La actividad permite explorar diferentes maneras de comunicarse y pensar en las formas en que las dificultades de comunicación nos hacen sentir. Además de ayudar a las personas con discapacidades auditivas, el signzsing involucra al alumnado que tiene el inglés como segunda lengua. La lengua de signos y la música pueden utilizarse como herramientas comunicativas que fomentan la inclusión a través de la universalidad.

### SOBRE LA PROPUESTA

Esta práctica permite al alumnado aprender el lenguaje de signos básico a través de la música. Además de adquirir estas habilidades básicas de signos, le da la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias de quienes pueden tener dificultades para comunicarse.

## GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

La actividad puede consistir en una única sesión o en una serie de sesiones que culminan con una actuación. En Plymouth Grove, toda la escuela se reúne en el salón de actos durante las sesiones semanales de canto, donde tanto el profesorado como el alumnado de toda la escuela participan en la actividad

**Tabla 37. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
De 8 a 18 años. Pueden participar todo el alumnado y el personal de la escuela.
<b>Temporización</b>
La actividad puede completarse en una sesión de 1 hora. Si se prepara una actuación, el alumnado necesitará 2-3 sesiones de práctica antes de actuar. Se puede elaborar una planificación didáctica.
<b>Materiales/recursos</b>
Material de interpretación en lengua de signos, es decir, hojas con gestos básicos. La canción elegida será adaptada en lengua de signos. Debería ser posible encontrarlos en línea (por ejemplo, en YouTube). Hay muchos recursos y materiales disponibles en <a href="http://sign2sing.org.uk/schools/">http://sign2sing.org.uk/schools/</a> Biblioteca de canciones de Sign2sing con tutoriales de lengua de signos británica: <a href="http://sign2sing.org.uk/new-1-for-2014/">http://sign2sing.org.uk/new-1-for-2014/</a>
<b>Instrucciones</b>
Sesión introductoria: Pedir al alumnado que, por parejas, lean las palabras sin usar la voz. Debate: reflexionar sobre la actividad. ¿Fue fácil/difícil? ¿Qué hace que sea difícil? Presentar al alumnado algunos signos del lenguaje de signos para las palabras que estaban leyendo. Practicar la creación de signos. Debate: reflexionar sobre la actividad. ¿Cómo te sentirías si no pudieras comunicarte con los demás? ¿Los signos eran más fáciles/difíciles que la lectura de labios? ¿Cómo te sentirías si pudieras utilizar el lenguaje de signos?

Sesión de canto con las manos:

Muestra al alumnado los signos de la letra de la canción que van a practicar.

Practicar la realización de estos signos.

Practicar los signos con la música, parte por parte. Se puede utilizar un video tutorial.

Practicar juntos toda la canción.

### **Escenarios**

La actividad puede tener lugar en la escuela , centros cívicos o centros culturales.

## Práctica 14. Foto-narrativas (Dinamarca)

### INTRODUCCIÓN

La propuesta se basa en el uso de cámaras de un solo uso para involucrar al alumnado en relatar su identidades y experiencias con la educación en el nuevo país. Su propósito es facilitar que los jóvenes migrantes (de 13 a 18 años) expresen sus emociones, experiencias y pensamientos de la vida y las identidades del “aquí y ahora”, e incluyeran sus nociones del “posible futuro”. Al utilizar cámaras desechables, debe considerarse cuidadosamente la importancia de las fotos. La cámara, de este modo se vuelve, al mismo tiempo, una especie de “referente” de reflexión y proporciona autoría tanto desde la cámara como desde las fotos y de las narraciones que se cuentan a partir de las fotos.

La práctica fotonarrativa: el estudiantado (de 10 a 17 años) recibe una cámara desechable y se les instruye brevemente sobre el funcionamiento de las cámaras desechables. Las fotos tomadas pueden estar relacionadas con un tema, con una experiencia o con cualquier otro interés para promover la inclusión.

La “narración” sobre la práctica: Al estar en una “aula de acogida” con una mayoría de inmigrantes recién llegados de entre 13 y 18 años, la necesidad de encontrar formas de permitir al estudiantado expresarse de forma más artística e independiente les llevó a utilizar cámaras desechables como práctica para documentar, mostrar y expresar narrativas de identidades relacionadas con la migración y el hecho de ser un recién llegado, experiencias escolares y cosas importantes de la vida. Al utilizar las cámaras, los participantes mostraron una amplia capacidad de acción e ingenio, que se pasa por alto cuando se utilizan los métodos tradicionales y académicos de los “libros de texto”.

Aquí se puede encontrar artículos científicos sobre esta práctica:

- Sandlin, J. A.; S. Szkupinski Quiroga & Hammerand, A. (2018): Struggling to see Through the Eyes of Youth: On Failure and (Un)Certainty in a Photovoice Project. In: *Creating Social Change Through Creativity. Anti-Oppressive Arts-Based Research Methodologies*.
- Allen, L. (2011). 'Picture this': using photo-methods in research on sexualities and schooling. *Qualitative Research* 11(5), 487-504.
- Liebenberg, L. (2018): Thinking Critically About Photovoice: Achieving Empowerment and Social Change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1)

El método de las fotonarraciones permite al alumnado intervenir en sus propias narrativas de identidad, pertenencia, intereses y vida escolar. Pueden elegir las fotos como base para un diálogo sobre un tema/problema/experiencia y utilizar las fotos como dispositivos de soporte, cuando sus recursos en el nuevo idioma aún no están plenamente desarrollados. Dar al adolescente una cámara propia también fomenta la propiedad y la independencia, además de un espacio para combinar diferentes ámbitos de la vida: la escuela, el hogar, el tiempo libre, etc. Dominios que son muy interdependientes, pero que sin embargo no siempre se valoran en la escuela como parte del desarrollo y el bienestar de los alumnos.

## OBJETIVOS

En el contexto escolar, se suele destacar la suficiencia lingüística, así como el razonamiento argumentativo. Con esta práctica, se ponen en el punto de mira otras formas de expresarse con autoría. Utilizando fotos como base para una conversación, tanto el alumnado como el profesorado pueden explorar narrativas de identidad y/o experiencias con la escuela - o sobre el que sea el tema para el diálogo. Los diferentes aspectos de la inclusión -o la exclusión- pueden explorarse conjuntamente, con las experiencias y los conocimientos del alumno en el centro. A medida que las fotos van exteriorizando emociones y experiencias, los alumnos pueden expresarlas con

más libertad y, por tanto, participar con más agencia y creación de significado en la conversación.

## SOBRE LA PROPUESTA

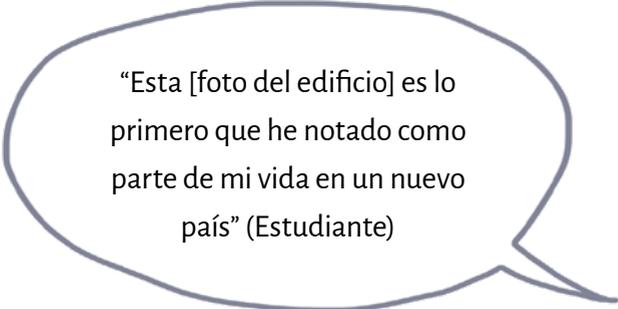
Tiempo dedicado a la práctica: Dependiendo del enfoque/tema de las fotos, se necesita 1-2 horas para explicar los objetivos y el propósito de la práctica, y una breve -pero necesaria- instrucción sobre cómo usar y una cámara de un solo uso, señalando que no se puede “volver atrás” con las fotos, usar el zoom, etc. Se ofrecen al alumnado entre 3 y 7 días (o sólo un día, si conviene) para hacer las fotos y luego un par de días para procesarlas. En total se necesitan unos 10 días, antes de poder hablar/exhibir/mostrar las fotos. La práctica es fácil de evaluar, ya que la opinión verbal del alumnado sobre la práctica es fundamental; dales la oportunidad de dar su opinión tanto de forma anónima (una breve “encuesta” con emojis; notas con palabras, etc.) como en el marco de la conversación. Lo más difícil y costoso es revelar las fotos de las cámaras desechables, por lo que las cámaras digitales serían más baratas, pero se perdería el beneficio de que el estudiantado “posea” la cámara desechable y tenga una distancia analítica con las fotos tomadas. Con esta práctica es crucial no utilizar los teléfonos móviles de los alumnos como cámaras, ya que las restricciones en cuanto al número y la selección cuidadosa es clave.

# GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

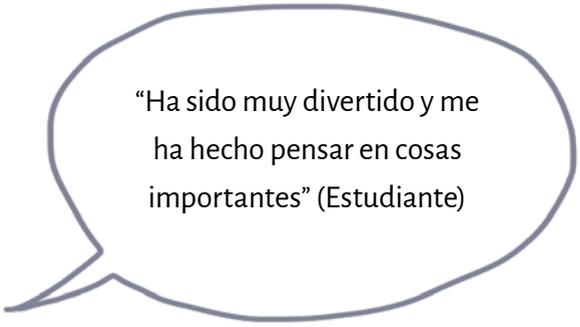
**Tabla 38. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Apropiado para todo el alumnado - se recomiendan conocimientos lingüísticos muy básicos en la lengua vehicular, pero se pueden complementar con otros lenguajes (hablado/multimodal/lenguaje corporal, etc.).
<b>Temporización</b>
1-2 horas de instrucción, de uno a cinco días para hacer fotos, de 2 a 4 días para procesar las fotos, 1 día (o más) para hablar de las fotos/exponer/escribir, etc.
<b>Materiales/recursos</b>
Una cámara de un solo uso por participante o una cámara digital.
<b>Instrucciones</b>
Tener cuidado, cuando se den las instrucciones sobre el propósito y el objetivo, dejar que el alumnado decida cómo enfocar el tema para la práctica, y ser muy específico cuando se muestre cómo usar una cámara de un solo uso. Lo mejor es tener una cámara para repartir, para que el alumnado pueda intentar hacer una foto.
<b>Escenarios</b>
La instrucción se realiza en la escuela, las fotos pueden ser realizadas en todo tipo de contexto - el hogar, el campo de deportes, los amigos, etc.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Esta [foto del edificio] es lo primero que he notado como parte de mi vida en un nuevo país” (Estudiante)



“Ha sido muy divertido y me ha hecho pensar en cosas importantes” (Estudiante)

## Práctica 15. Retratos lingüísticos (Dinamarca)

### INTRODUCCIÓN

Un retrato lingüístico es un dibujo de la silueta de un cuerpo que se rellena con colores, dibujos, etc. Cada color y/o símbolo representa un lenguaje, tanto en el sentido común como en un sentido amplio, como el lenguaje corporal, el lenguaje de los SMS, el lenguaje matemático o el lenguaje deportivo, etc.

La práctica del retrato lingüístico fue desarrollada por sociolingüistas para su uso en contextos escolares y es conocida tanto por la enseñanza de lenguas extranjeras como por la enseñanza en aulas multilingües. Sin embargo, no sólo es valiosa para la alfabetización, sino también para el trabajo de identidad y la promoción de la dignidad de los niños de todos los orígenes, incluidos los niños inmigrantes con conocimientos aún escasos en la lengua del nuevo país.

Referencias seleccionadas:

- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 236, 1-13.
- Daugaard, L. M. (2018). Handling linguistic diversity in reception classes for refugee and migrant youth – policy and practice. Paper presented at EELC 2018, Edinburgh, UK.
- Prasad, G. (2013). Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices: An exploratory case study. *Language and Literacy*, 15(3), 4-30.
- Wolf, G. (2014). Discovering pupils' linguistic repertoires. On the way towards a heteroglossic foreign language teaching. *Open Pages, Published in Danish Sprogforum*, 59, 87-194.
- Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Daugaard, L. M., Orluf, B., & Laursen, H. P. (2018). *Literacy og andetsprog i udskolingen: ni forløb fra Tegn på Sprog*. Københavns Professionshøjskole.

## OBJETIVOS

Esta práctica puede potenciar la inclusión en el sentido de la participación e influencia del alumnado en las comunidades, las culturas o los planes de estudio en la escuela, ya que les da la posibilidad de mostrar sus recursos y potencialidades lingüísticas de diversas maneras, de modo que sean más visibles para ellos mismos, sus compañeros y sus profesores.

## SOBRE LA PROPUESTA

Dibujar un retrato lingüístico puede ser significativo tanto para el estudiantado de una nueva lengua como para los usuarios de una primera lengua, ya que puede producir reflexiones sobre las competencias y los sueños de ambos grupos. El amplio abanico de posibilidades que la práctica ofrece, da al profesor la libertad de desplegar las fases de esta actividad a su gusto:

- **El retrato visual de la lengua.** La parte visual puede realizarse de dos maneras. En el retrato lingüístico clásico, el alumnado recibe una versión impresa de una silueta corporal para rellenar. En la versión ampliada y más personalizada (desarrollada por Østergaard et al., 2018) todo el alumnado se hace una foto de cuerpo entero en el entorno que ellos mismos prefieran (ya que es un retrato) y la transforman en una versión estilizada, por ejemplo mediante una app. Esta versión lleva más tiempo pero también contribuye más al trabajo de identidad y a la creatividad del estudiantado, y hace que la selección del lugar y la postura, quizás en pequeños grupos, puede ser muy atractiva para quienes participan.
- **El retrato del lenguaje verbal.** El retrato del lenguaje verbal puede realizarse como retrato escrito y/o oral. En este caso, el alumnado describe en sus lenguas a partir del retrato lingüístico visual que ya han realizado. La versión escrita puede exponerse en clase o entregarse al profesor. La versión oral puede ser una presentación ante el profesor, en grupos de compañeros o para toda la clase.

## EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO

Trabajar con retratos lingüísticos es gratificante independientemente del nivel de los alumnos en la lengua de enseñanza, porque es fácil de utilizar como punto de partida para la comunicación. Es fácil de explicar mediante una instrucción y un modelado sencillos y, al mismo tiempo, invita a reflexiones complejas. Además, los alumnos deciden por sí mismos cuánto quieren compartir de sus historias, garantizando así un acuerdo comunicativo seguro.

## EXPERIENCIAS DEL ALUMNADO

La práctica se probó en una clase de acogida danesa, en la que los alumnos (de entre 14 y 17 años), con diferentes habilidades y experiencias lingüísticas, se mostraron comprometidos con la elaboración de sus retratos lingüísticos, ayudándose mutuamente y reflexionando y hablando sobre sus lenguajes.

## GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 39. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Alumnado entre 10 y 17 años, con y sin experiencia migratoria.
<b>Temporización</b>
Dependiendo de la elección de las actividades.
<b>Materiales/recursos</b>
Siluetas impresas para retratos o cámara digital/móvil y aplicación (por ejemplo, Sketch me!) para estilizar las fotos, además de una impresora para imprimir las imágenes. Crayones y rotuladores para colorear. Si se realiza el retrato escrito, se necesita bolígrafo y papel.

### **Instrucciones**

Explique el retrato lingüístico al alumnado de forma oral y mostrándoles ejemplos de retratos lingüísticos. Todos los lenguajes son válidos: lenguajes de enseñanza, lengua materna, fragmentos de lenguas, dialectos, lenguajes de deportes y aficiones, etc.

Deje que el alumnado haga una lluvia de ideas sobre los lenguajes

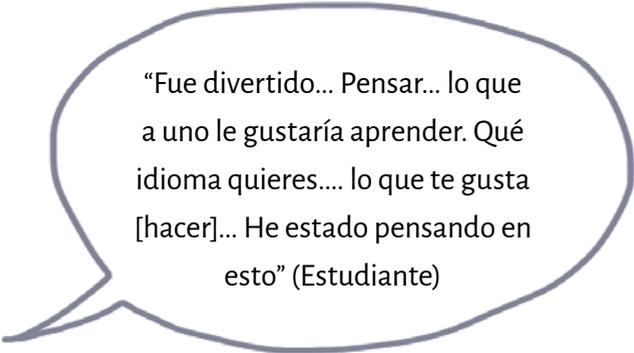
El retrato lingüístico visual: o bien (a) repartir siluetas preimpresas, o bien (b) instruir a los alumnos para que hagan fotos de cuerpo entero, las transformen en una aplicación como Sketch Me! y las impriman posteriormente. Los alumnos rellenan los retratos con símbolos y patrones.

Parte verbal: El alumnado habla en sus lenguas por escrito y/o de forma oral.

### **Escenarios**

Escuela

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Fue divertido... Pensar... lo que a uno le gustaría aprender. Qué idioma quieres.... lo que te gusta [hacer]... He estado pensando en esto” (Estudiante)

## Práctica 16. Liebres - los refugiados (Polonia)

### INTRODUCCIÓN

La práctica que se presenta se desarrolló en el marco del programa “Open Zgierz” (“Zgierz otwarty”). Zgierz es una ciudad situada en el centro de Polonia y es una de las regiones en las que estuvo ubicado un centro de refugiados durante muchos años. El programa, que comenzó en 2014, era una campaña antidiscriminatoria y educativa dirigida a la comunidad local, y especialmente al estudiantado de las escuelas a las que acudían los hijos e hijas de los solicitantes de asilo.

La práctica en sí es una animación corta (de unos 4 minutos) creada por niños y niñas y consejeros del centro de refugiados. Cuenta la historia de una familia de liebres que solía vivir en su bosque natal hasta que un grupo de osos dominó el lugar y empezó a perseguir a todas las liebres del bosque. Por ello, las liebres decidieron huir de su bosque y buscar refugio en otro, donde finalmente fueron aceptadas como refugiadas y pudieron construir una nueva vida segura y feliz junto a los animales locales. La historia transmite el difícil tema de la persecución, la huida del propio país, la solicitud de la condición de refugiado y la adaptación a un nuevo lugar de vida de una manera sencilla y adaptada a los niños y las niñas. Las ilustraciones están pintadas, dibujadas y hechas con plastilina, y todas fueron creadas durante talleres artísticos. La animación digital fue creada conjuntamente por los niños y las niñas con la ayuda de profesionales. De este modo, pudieron experimentar cómo se hacen las animaciones. La narración fue elaborada conjuntamente por los niños y las niñas y luego traducida al polaco y leída por un lector polaco. La animación se utiliza en las escuelas como material educativo para el alumnado de primer ciclo de primaria con el fin de iniciar debates sobre las dificultades que experimentan sus compañeros con experiencia de refugiados.

Aunque el tema original de la práctica era sólo la experiencia de los refugiados, la idea puede utilizarse también de forma más amplia para educar al estudiantado

de Primaria sobre los problemas de la migración. Por ejemplo, un grupo de niños y niñas recién llegados puede preparar una animación que muestre su experiencia de mudarse a un nuevo país, experimentar una nueva cultura y encontrarse con nuevas situaciones. A continuación, la presentación de la animación a los compañeros de clase locales puede dar lugar a un debate más profundo sobre los retos a los que deben enfrentarse los niños y niñas migrantes.

## OBJETIVOS

- Permite trabajar sobre las experiencias de los niños y niñas inmigrantes, incluso las potencialmente difíciles.
- Utiliza una forma amigable para hablar de temas difíciles.
- Puede ser una herramienta muy útil para mejorar la discusión sobre temas problemáticos.
- Muestra la historia directamente, de forma visual, y al mismo tiempo evita mostrar escenas realistas y drásticas.

## SOBRE LA PROPUESTA

La práctica tiene vínculos comunes con la app de storytelling de MiCREATE. Las herramientas y metodologías desarrolladas en el proyecto pueden aplicarse a la app de storytelling con el fin de permitir la creación de animaciones o películas cortas.

# GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 40. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Alumnado de preescolar y primeros años de primaria (5-10 años). Estudiantado de secundaria con experiencia o que se inician en la programación de informática o juegos, interesados en la animación o la realización de películas. Niños y niñas recién llegados. Niños y niñas refugiados.
<b>Temporización</b>
2 semanas.
<b>Materiales/recursos</b>
Materiales de dibujo, escultura y otros materiales artísticos, ordenador, software de animación.
<b>Instrucciones</b>
En una primera fase, los niños y las niñas se pondrán de acuerdo para el desarrollo de las historias, la idea que las sustenta, su propósito y las ideas/valores que hay detrás de los escenarios. A continuación, el profesorado decidirá qué herramientas y recursos están disponibles para la producción. De acuerdo con la evaluación previa, se organizará una serie de talleres para el desarrollo de las historias. Se utilizará el trabajo en equipo como modelo preferente de aprendizaje. La narración de historias puede complementarse con viajes de aprendizaje activo e intercambio de experiencias en entornos reales en relación con los problemas revelados en las historias.
<b>Escenarios</b>
La actividad puede tener lugar en la escuela, centros cívicos o centros culturales.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Aunque se necesitan recursos  
para hacerlo, es divertida”  
(Maestra)





## Práctica 17. Brave Kids Festival (Polonia)

### INTRODUCCIÓN

El Festival Brave Kids forma parte de un proyecto más amplio, Brave Kids, cuyo objetivo es reunir a niños y niñas de todo el mundo en un ambiente de amistad y respeto por las culturas de los demás. En el proyecto hay varias partes que unen a los niños en diversas experiencias y acciones artísticas, siendo el Festival una de ellas (<http://www.bravekids.eu/en/>). Sin embargo, también existe un modelo de trabajo de Brave Kids que puede utilizarse en las escuelas para preparar al alumnado para participar en el festival o como modelo de enfoque basado en el arte para formar su creatividad y hacerlo más abierto y comprensivo con los demás (<http://www.bravekids.pl/en/>).

El Festival Brave Kids se organiza desde 2009 en Wrocław. Consta de una parte más profesional y adulta y de actuaciones creadas por niños y niñas. En cuanto a la parte profesional, su principal objetivo es evitar el exilio de las personas de su propia cultura. Los artistas que actúan durante el festival vienen de todo el mundo y comparten sus creencias y tradiciones. Para muchos, es su primer viaje fuera del pueblo en el que nacieron. Su valentía significa que están abiertos a lo nuevo y al mismo tiempo se esfuerzan por prolongar la vida de la cultura de la que proceden. Vienen a Wrocław, que se convierte en un contexto completamente nuevo para su tradición, y donde tienen la oportunidad de compartir la experiencia de sus raíces, especialmente con los niños. El creador y director del festival, Grzegorz Bral, subraya que este no es un festival sobre obras de arte, sino sobre el arte, su origen y esencia.

La parte creada por los niños y las niñas comienza con talleres educativos y artísticos, que son la parte más importante del proyecto Brave Kids. Durante los talleres, niños y niñas de diferentes países y culturas, juntos con experimentados líderes artísticos, preparan su propia actuación para presentarla al público en general. Los talleres permiten a quienes participan no sólo aprender sobre arte de los profesionales y

entrenar nuevas habilidades, sino también aprender mucho unos de otros sobre otras culturas, la comprensión mutua y la tolerancia. Antes de que comiencen los talleres, los formadores de adultos aprenden ellos mismos el modelo de intervención, integración y diálogo de Brave Kids. Como tal, el Festival acompañado de talleres parece ser una práctica muy relevante para los propósitos de MiCREATE: permite una integración profunda en la acción, facilitará el compromiso de los niños y las niñas y ofrecerá una oportunidad para presentar su trabajo al entorno fuera de la escuela. El modelo de enseñanza de Brave Kids no está pensado sólo para la participación en grandes eventos artísticos, sino que puede ajustarse a cualquier comunidad educativa y funciona bien incluso en clases pequeñas que ven la necesidad de incluir un enfoque multicultural en la enseñanza y en el aprendizaje. También puede ser una propuesta para la práctica de los campamentos de verano.

## OBJETIVOS

- Permitir una estrecha colaboración entre los niños y las niñas locales y los migrantes.
- Crear un resultado (actuación) que puede presentarse a la comunidad local o escolar y alcanzar dos objetivos: proporcionar conocimientos sobre las diferentes culturas y exponer cómo los niños de diferentes orígenes y culturas pueden colaborar eficazmente.
- Enseñar a los niños y las niñas a aprender unos de otros y a enseñar a los demás nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.
- Integrar a través de la acción participativa y aportar tolerancia a través del respeto y la colaboración.

## EXTRACTO DEL MANUAL DEL MODELO DE ENSEÑANZA

*“Aunque nuestra prioridad es atender a los niños más desfavorecidos, haciéndoles partícipes de las nuevas oportunidades, también creemos que el proyecto puede ofrecer perspectivas y beneficios atractivos para los niños de entornos más estables y acomodados. De hecho, pensamos que la oportunidad de que niños de diversos orígenes se conozcan y entablen amistades, constituye una base prometedora para la paz y el entendimiento.”*

### SOBRE LA PROPUESTA

La práctica se difunde mediante la adhesión a los talleres del BKF, que pueden organizarse también a nivel local, fuera de la sede del Festival. También se organizan sesiones de formación para que los profesores y los animadores conozcan el modelo de trabajo social y educativo utilizado en Brave Kids. Este modelo puede transferirse a las escuelas para aplicar este enfoque en los entornos locales.

El modelo Brave Kids se divide en dos etapas: actuaciones en la ciudad y actuación final. La colaboración en la ciudad es la más cercana a la práctica que puede ser transformada e implementada en cada escuela de la manera más fácil. En el modelo hay cuatro grupos artísticos compuestos por seis niños. Los niños y las niñas participan en talleres artísticos facilitados por instructores artísticos profesionales y llevados a cabo según la filosofía “los niños enseñan a los niños”. A cada grupo se le pide que prepare una actuación inicial breve, de diez minutos, que represente su cultura, país, comunidad o tipo de arte que practiquen. Las canciones, bailes y otros elementos que presentan se convierten en la materia prima para que los niños enseñen y aprendan unos de otros. El modelo es adaptable a un único entorno escolar siempre que haya cierta diversidad. Las escuelas también pueden utilizar este modelo en los proyectos Erasmus + durante los programas de intercambio internacional.

# GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 41. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Todos los grupos de edad. Niños y niñas inmigrantes y locales, todas las etapas migratorias y lenguas.
<b>Temporización</b>
1 mes para preparar la actuación de los niños y las niñas. 2 semanas de formación intensiva para el profesorado.
<b>Materiales/recursos</b>
Dependiendo del tipo de actuación, es posible encontrar recursos online o desarrollarlos a partir de experiencias propias y artistas locales.
<b>Instrucciones</b>
Ponerse en contacto con los líderes de Brave Kids y su Fundación para saber más sobre el modelo de educación utilizado en el Festival. También hay un manual disponible a través de la página web de BKF. Al trabajar con los niños y las niñas, se puede concentrar en los siguientes objetivos: Conocerse mutuamente - utilizando diversos juegos, ejercicios y presentaciones. Redactar un contrato común, definiendo el objetivo común. Familiarizarse y crear de un equipo, a través de juegos, pero también centrándose en el objetivo común, explicando lo que nos espera y motivando el trabajo compartir herramientas de trabajo - esta parte prepara a los niños y las niñas para la enseñanza posterior - utilizando ejemplos realmente sencillos, presentamos cómo mostrar, cómo comunicar sin lenguaje y crear elementos particulares de la actuación. Intercambiar habilidades (los niños enseñan a los niños): se enseñan mutuamente materiales culturales y artísticos. Diseñar escenas - con esto nos referimos a la conexión de diferentes elementos artísticos y a la creación de coreografías, así como a su plasmación en papel en forma de bocetos.

Crear una representación - decidir (en la medida de lo posible con los niños y las niñas) el orden de las escenas.

Practicar y desarrollar.

Actuación.

### Escenarios

La actividad puede tener lugar en la escuela , centros cívicos o centros culturales.

### Página web

[www.bravekids.pl](http://www.bravekids.pl)

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

*“Vi la fuerza y la energía de nuestros niños, lo mucho que son capaces de hacer lo imposible, el valor de cada uno de ellos a pesar de las diversas dificultades y desafíos que atraviesa su país y lo mucho que aportan alegría y paz en nuestro mundo... Esta etapa me ha cambiado mucho, me ha hecho más fuerte, más segura, más pacífica y más cariñosa. Gracias a todos los que trabajan incansablemente y contribuyen al éxito de esta obra que puedo llamar la obra de mi vida” (Líder de Brave Kids)*

*“Durante el proceso artístico fui descubriendo de qué se trataba esta obra. Ahora creo que no se trata de las habilidades que tienen estos niños e incluso no se trata de crear la actuación final. Se trata de unir a los niños. Y también se trata de que yo conecte con estos niños y los conozca, y que les ayude a encontrar quiénes son. Y a través de nuestros métodos de trabajo también mostrarles que son muy especiales” (Instructora artística)*

*“Brave Kids es una experiencia maravillosa, y me gustaría que todo el mundo pudiera formar parte de un proyecto tan increíble. Durante Brave Kids hice muchos amigos nuevos, algunos de ellos procedentes de países con los que mi país no tiene buenas relaciones. Esto significa que tuve la rara experiencia de conocer y entablar amistad con niños de mi edad que no conocería de otra manera. Brave Kids también fue crucial para aprender de estas*

*culturas extranjeras, ya que mucha gente del mi país no cree que vale la pena hablar con mis nuevos amigos” (Estudiante)*

*“En el primer taller conseguimos aprender nuestros nombres, pasiones, cosas favoritas, etc. Mostramos lo que llevábamos y tratamos de sumar nuestras actuaciones para hacer un gran espectáculo conjunto. Entonces surgen nuevas amistades, se producen situaciones divertidas y nace la hermandad y los vínculos (...) Brave Kids nos ayuda a respetarnos mutuamente y nadie quiere estropear los que logramos. Este proyecto es tan bonito que nadie quiere discutir con los demás sino vivir en amistad y comunidad” (Estudiante)*





## Práctica 18. Cuenta su historia (Polonia)

Proyecto cinematográfico “cuenta su historia”

### INTRODUCCIÓN

El proyecto cinematográfico “Cuenta su historia” se llevó a cabo en Gdańsk, una ciudad costera del norte de Polonia que ha sido y sigue siendo una ciudad multicultural, y que en la actualidad es probablemente una de las ciudades polacas que responden de forma más relevante y activa al reto del multiculturalismo. El proyecto se llevó a cabo en uno de los institutos y su objetivo era que los estudiantes fueran conscientes de que durante mucho tiempo la ciudad estuvo habitada por personas de diferentes nacionalidades y orígenes culturales. A partir de esta experiencia, se busca valorar la historia y el patrimonio locales buscando cómo la diversidad afectó al lugar y los valores comunes importantes para sus habitantes.

La principal tarea del alumnado fue crear historias cinematográficas, cortometrajes y fotografías sobre sus compañeros que provienen de minorías nacionales y viven en la ciudad. El proyecto tuvo tres fases principales: preparación, realización propiamente dicha y una gala oficial final con presentaciones y exposiciones de los trabajos de los alumnos. La fase de preparación incluyó talleres sobre la tolerancia, el multiculturalismo y el multinacionalismo, viajes por la ciudad para descubrir rastros de culturas pasadas, encuentros con personas de grupos minoritarios, proyecciones de películas y talleres de cine. El alumnado trabajó en grupos y se les asignó aleatoriamente el grupo minoritario sobre el que trabajaron. Durante todo el proceso, estuvieron acompañados por el profesorado. Una vez creadas las obras cinematográficas y fotográficas, los alumnos prepararon sus exposiciones y presentaciones. Finalmente, se premiaron los mejores trabajos. El proyecto duró un año y formó parte de una gran campaña de promoción de la ciudad como espacio abierto y tolerante para todos.

Dado que el proyecto presentado era de gran envergadura y exigía bastantes recursos, una adaptación a menor escala puede considerarse una herramienta útil para los fines de MiCREATE. Dado que casi todos los niños y niñas de hoy en día tienen un móvil que les permite hacer fotos y grabar vídeos, no se necesita ningún equipo profesional. La práctica completa no tiene que durar necesariamente un año, también puede ser un proyecto interdisciplinar más corto, que consista, por ejemplo, en un breve taller preparatorio sobre la realización de películas; una lección de historia local centrada en las minorías locales en el pasado y en el presente; y un taller sobre multiculturalismo.

## OBJETIVOS

- Aprender sobre las minorías presentes localmente: en el pasado y en la actualidad.
- Potenciar la inclusión y la colaboración entre el alumnado de diferentes nacionalidades.
- Crear un resultado (películas y fotografías) que pueda presentarse a la comunidad local y lograr dos objetivos: proporcionar conocimientos sobre diferentes culturas y exponer una prueba de que los estudiantes de diferentes orígenes y culturas pueden colaborar eficazmente.

## SOBRE LA PROPUESTA

Este tipo de práctica puede resultar particularmente interesante para los niños y las niñas interesadas en la creación audiovisual y puede combinarse con el uso de diferentes canales como Vimeo, YT o TikTok, etc. El papel del profesorado es dirigir y catalizar estos intereses hacia proyectos que incluyan elementos interculturales y una narración abierta a la diversidad, la tolerancia y la colaboración. También es función de los profesores transmitir un conocimiento sobre el patrimonio cultural del lugar. Los talleres que preceden al trabajo artístico se basan en escenarios que están disponibles en la página web del proyecto <http://opowiedzichistorie.gfo.pl/>

# GUÍA PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

**Tabla 42. Resumen de la actividad**

<b>Participantes</b>
Estudiantes de secundaria. Niños y niñas de acogida y migrantes.
<b>Temporización</b>
Dependiendo de las posibilidades - desde 4 semanas hasta 1 año.
<b>Materiales/recursos</b>
Dependiendo de las posibilidades: equipo fotográfico y cinematográfico profesional o simplemente los Smartphone de los estudiantes, materiales para talleres de historia y multiculturalidad.
<b>Instrucciones</b>
Clases sobre el patrimonio local y la aportación de las minorías en la cultura y la historia del lugar (como inspiración se pueden revisar los escenarios publicados en el sitio web: <a href="http://opowiedzichhistorie.gfo.pl/materialy-edukacyjne/">http://opowiedzichhistorie.gfo.pl/materialy-edukacyjne/</a> ).
Talleres de creación audiovisual con formadores profesionales (creadores audiovisuales, escuelas de arte locales, periodistas, etc.).
Investigación: los jóvenes en grupos pequeños realizan una investigación sobre una minoría local. A partir de la investigación elaboran una sinopsis y un primer borrador de guion.
Revisión y evaluación de los guiones, organización de la pre-producción audiovisual.
Producción audiovisual.
Organización de la exposición/festival para mostrar el resultado.
<b>Escenarios</b>
La actividad puede tener lugar en la escuela, centros cívicos o centros culturales.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Pienso que es una idea fantástica. Quizás la gente que sale en la película se siente más incluida” (Estudiante)









# Capítulo 4.

## Colección de buenas prácticas relacionadas con la organización del día a día en la escuela



## Práctica 1. La lengua del trimestre (Reino Unido)

### RESUMEN

**Tabla 43. Resumen de la actividad**

<b>Objetivos clave</b>
Presentación de las lenguas que habla el alumnado migrante o bilingüe al resto de los estudiantes y al personal de la escuela.
<b>Participantes</b>
Estudiantes, profesorado, personal del centro, familias.
<b>Contexto/situación</b>
Centro.

### OBJETIVOS

El objetivo de esta práctica es celebrar las lenguas que habla el alumnado bi o multilingüe. La actividad proporciona una oportunidad para reconocer las numerosas lenguas que pueden utilizar en su vida cotidiana, dándoles la oportunidad de hablar en su idioma y demostrar sus conocimientos lingüísticos. También permite que el alumnado monolingüe y el personal del centro conozcan y aprendan frases básicas de una nueva lengua y las incorporen al día a día del centro. La actividad ofrece un espacio donde compartir el bagaje cultural del estudiantado migrante y bilingüe, y a la vez, da la posibilidad de demostrar el dominio de su lengua fomentando el desarrollo de una autoestima positiva.

## SOBRE LA PRÁCTICA

Esta actividad la han llevado a cabo algunos colegios del Reino Unido (Upton Junior School, Westborough Primary School and Gardeners Lane Primary School, entre otros). Durante un trimestre se elige una de las lenguas que habla el estudiantado. A partir de ese momento, esa lengua se utiliza para la comunicación más básica. Es decir, saludos, “sí/”no” y palabras mágicas (“por favor”, “gracias”, etc.). El idioma del trimestre permite a los alumnos migrantes o bilingües demostrar sus habilidades, además de dar a los demás alumnos y al personal del centro la oportunidad de conocer una nueva lengua. Además de los idiomas que hablan los alumnos migrantes o bilingües, se puede incluir la lengua de signos como una de las opciones.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Debe elegirse una lengua diferente para cada periodo escolar. Lo ideal es que se trate de una lengua hablada por algún alumno del centro. Al principio, la lengua debería presentarse en una asamblea escolar junto con una introducción al país/comunidad donde ésta se habla mayoritariamente. Se debe animar a todos los profesores y alumnos a utilizar la lengua del trimestre en la interacción diaria aprendiendo y utilizando 12 frases:

1. “Buenos días”
2. “Buenas tardes”
3. “Bienvenido/a”
4. “Hola”
5. “Adiós”
6. “Sí”
7. “No”
8. “Por favor”
9. “Gracias”
10. “Lo siento”
11. “Bien hecho”
12. “Perdón”

Las exposiciones y el tablón de anuncios de la escuela pueden adaptarse para incorporar la lengua del trimestre, lo que permitirá no sólo al alumnado y profesorado,

sino también a las familias y visitantes, introducirse en la lengua. En las exposiciones de las aulas también se pueden incluir los nombres del alumnado de la clase que hablan otra lengua con fluidez.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

Extracto de la entrevista de MiCREATE:

**Participante:** *Todas las mañanas tenemos lo que llamamos lengua del trimestre. El urdu es nuestra lengua del trimestre. Así que siempre se dice Essalamu Alaykom por la mañana.*

**Entrevistador:** *¿Cómo te hace sentir esto?*

**Participante:** *Me hace muy feliz [...] Me hace sentir acogido, me hace pasar un buen rato. Tengo tantos amigos que me siento como en familia porque hablan mi idioma.*

## RECURSOS ÚTILES

· Página Web de idiomas de la BBC

<http://www.bbc.co.uk/languages/>

· Recursos del idioma del mes de la escuela primaria de Newbury Park:

<http://ealhighland.org.uk/wp-content/uploads/Language-of-the-Month-Activities-Booklet.pdf>

## Práctica 2. Compañeros de lengua (Reino Unido)

### RESUMEN

**Tabla 44. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo principal</b>
Apoyar a los estudiantes cuyo conocimiento de la lengua vehicular es limitado.
<b>Participantes</b>
Estudiantes con conocimientos limitados de la lengua vehicular.
<b>Contexto/situación</b>
Escuela.

### OBJETIVOS

El objetivo de esta práctica es apoyar a los estudiantes con un nivel de la lengua vehicular limitado y ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, independientemente de su capacidad lingüística. Los *Language Buddies* (compañeros/as de lengua) garantizan que los estudiantes no se pierdan el aprendizaje en clase por el hecho de tener dificultades con la lengua vehicular. La práctica permite al alumnado progresar con el currículo mientras van dominando la lengua vehicular, a su vez, promueve que el rendimiento académico no se vea obstaculizado por su nivel en el idioma.

## SOBRE LA PRÁCTICA

*Esta actividad se desarrolló en algunos de los colegios que han participado en el proyecto MiCREATE (Reino Unido). Se trata de una práctica habitual en los centros que tienen un mayor porcentaje de alumnos que utilizan la lengua vehicular como segunda lengua. Los Compañeros de Lengua son alumnos de la escuela que se “emparejan” con estudiantes que hablan su mismo idioma. El objetivo principal es que durante los primeros meses apoyen al estudiantado recién llegado.*

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Cuando un estudiante nuevo llega a la escuela, se pide al alumnado que habla otros idiomas que se ofrezcan como voluntarios para ser Compañeros de Lengua. Los alumnos deben poder sentarse uno al lado del otro en clase y utilizar la lengua que comparten para facilitar el aprendizaje en el aula. El emparejamiento debe ser evaluado periódicamente, mediante la comprobación del Compañero y del nuevo estudiante, así como el seguimiento del progreso académico del alumnado y de la adquisición del lenguaje.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

Extracto de un participante de MiCREATE:

*“Cuando llegué aquí por primera vez, me emparejaron con una chica que hablaba polaco e inglés... así que me traducía las cosas”.*



Nota: imagen de autor desconocido bajo licencia CC BY-NC-ND

## Práctica 3. Los días del proyecto Multilingüe (Austria)

### RESUMEN

**Tabla 45. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo principal</b>
Desarrollar y consolidar el multilingüismo.
<b>Participantes</b>
Todos los estudiantes.
<b>Contexto/situación</b>
Entorno escolar.

### OBJETIVOS

Las “Jornadas de proyectos multilingües” están diseñadas para animar a los estudiantes multilingües a compartir sus lenguas, fomentar la confianza en el habla y mejorar sus habilidades. Todos los alumnos participantes pueden conocer diferentes lenguas y aprender sobre el sonido y la escritura de otros idiomas a través de diversas actividades. Así, las jornadas del proyecto multilingüe no sólo fomentan las competencias lingüísticas de los alumnos, sino que también pueden crear interés y respeto mutuo entre todos los estudiantes. Además, estas jornadas pueden ser también una oportunidad para reunir a toda la comunidad educativa (familias, profesorado, estudiantado y otros agentes que colaboran con la escuela).

## SOBRE LA PRÁCTICA

Las jornadas de multilingüismo son un ejemplo práctico del proyecto MIKS - “El multilingüismo como campo de acción para el desarrollo escolar intercultural”. Un equipo de investigación de la Universidad de Hamburgo colaboró con las escuelas investigando cómo puede funcionar el multilingüismo en las escuelas.

Los estudios científicos indican que el aprendizaje de la propia lengua y la adquisición del lenguaje a través del juego pueden ayudar al alumnado migrante a aprender mejor y más rápido otras lenguas. Por ello, se concede gran importancia a la mejora y ampliación del multilingüismo en las escuelas. El reconocimiento de las diferentes lenguas en la escuela también puede contrarrestar la discriminación institucional y contribuir así al éxito de la integración de los niños, niñas y jóvenes. Además, los estudiantes bilingües o multilingües pueden mejorar el dominio de su propia lengua y compartirla con los demás. Más allá de las consideraciones lingüísticas, se trata de un reconocimiento del patrimonio lingüístico y cultural del alumnado migrante y de origen migrante.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

El primer paso para poner en marcha las jornadas del proyecto de multilingüismo es conseguir que otros docentes y la dirección se entusiasmen con el proyecto<sup>17</sup>. Dependiendo del interés, el proyecto puede llevarse a cabo a menor o mayor escala. Pueden participar dos clases o todo el colegio.

En el siguiente paso, se desarrollan diferentes espacios de trabajo para los alumnos, por ejemplo “mi escritura - tu escritura”, saludos en diferentes idiomas, canciones multilingües, actividades pictóricas, etc. Los temas pueden variar en función del nivel y la edad de los alumnos. A continuación, el profesorado forma grupos de trabajo,

---

17 La Berswordt-Europa-Grundschule de Dortmund llevó a cabo las jornadas del proyecto de multilingüismo entre 2014 y 2016. Las siguientes instrucciones paso a paso van más allá de la implementación en la escuela primaria para ampliar el concepto a otros tipos de escuelas y niveles..

cada uno de los cuales es responsable de un espacio. También pueden participar las familias bi o multilingües.

Durante los días de proyecto, los alumnos pueden elegir a qué espacios de trabajo van y pueden además cambiarse. Dependiendo del volumen del proyecto, es aconsejable planificar y dedicarle al menos tres horas o toda la jornada escolar. Además, se pueden incluir ordenadores/teléfonos/tabletas/aplicaciones para realizar más traducciones. En los distintos espacios de trabajo, los alumnos recopilan palabras en diferentes idiomas, comparan lenguas y frases o dibujan libros en forma de cuento. El diseño de los espacios de trabajo depende de los conceptos y las prácticas que se llevan a cabo y se adapta a los diferentes idiomas de los alumnos. En la última parte del proyecto se pueden presentar los diferentes resultados de las jornadas.

En general, algunos elementos del proyecto pueden integrarse en la jornada escolar. En la escuela primaria Berswordt-Europa, esto incluía cantar canciones multilingües o saludos en diferentes idiomas en la vida cotidiana de la escuela.

## REFERENCIAS

MIKS - Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung (2021), online:

**<https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/vergleichende/diver/forschung/laufende-projekte/miks.html> (02.06.2021)**

Praxisbeispiele (2021) online:

**<https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/vergleichende/diver/forschung/laufende-projekte/miks/praxisbeispiele.html> (02.06.2021)**

## Práctica 4. Tutoría intercultural para las escuelas (Austria)

### RESUMEN

**Tabla 46. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
El objetivo del proyecto es fomentar en los alumnos la autoestima y respeto hacia sus conocimientos lingüísticos e identidades culturales.
<b>Participantes</b>
Alumnado migrante y con antecedentes familiares migrantes.
<b>Contexto/situación</b>
Entorno escolar.

### OBJETIVOS

El proyecto pretende fomentar un enfoque positivo de la diversidad cultural entre los estudiantes. La estrategia del proyecto consiste en promover los intercambios entre estudiantes graduados multilingües (mentores) de origen migrante o refugiados y alumnos de origen migrante o refugiados. De este modo, se puede apoyar no sólo el proceso de aprendizaje, sino también la integración en la escuela y la sociedad. La diversidad lingüística de los mentores, así como sus conocimientos culturales, se perciben como un enriquecimiento para los estudiantes con experiencia migratoria en el contexto escolar. El objetivo del proyecto es fomentar en los alumnos la confianza en sus capacidades lingüísticas e identidades culturales.

## SOBRE LA PRÁCTICA

La tutoría intercultural en las escuelas puede percibirse como un ejemplo de buena práctica porque es un recurso complementario para el alumnado migrante o con antecedentes de migración familiar. Las visitas regulares de los mentores a la escuela pueden generar confianza en el estudiantado a través de experiencias positivas. Los mentores, que a su vez tienen un origen migratorio o refugiados, comparten sus experiencias escolares y su posterior trayectoria. De este modo, pueden convertirse en modelos para los alumnos, ya que fueron escolarizados en el mismo sistema educativo y crecieron siendo multilingües. La tutoría permite a los estudiantes, el profesorado y las familias tener una persona de confianza con la que hablar sobre problemas y cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en la escuela.

El proyecto se inició en Austria en 2010 por investigadores del Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad de Viena. Actualmente están involucradas organizaciones como la Plataforma de Culturas, Integración y Sociedad (una asociación de licenciados en Antropología Social y Cultural de la Universidad de Viena), el Ayuntamiento de Viena o el Ministerio Federal de Europa, Integración y Asuntos Exteriores (BMEIA). En diciembre de 2015, 17 colegios de Viena y 5 de St. Pölten (Baja Austria) participaron en el proyecto. En total, unos 35 mentores formaron parte del proyecto.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Para implementar el proyecto es necesario tener la posibilidad de ponerse en contacto con los mentores y acordar las condiciones de participación con la dirección del centro. La tutoría puede aplicarse en diferentes tipos de escuelas (escuela primaria, escuela secundaria, etc.).

Los mentores deben hablar el idioma vehicular y al menos otra lengua. Además, es necesario que tengan experiencia como migrantes o refugiados, para que el alumnado con antecedentes migratorios o refugiados puedan identificarse con el

mentor. En el proyecto ya realizado, los mentores eran en su mayoría estudiantes que querían ser docentes. Además, antes de comenzar la tutoría, es aconsejable hablar con los mentores sobre su motivación y sus características individuales.

La tutoría intercultural tiene lugar en las aulas. Los mentores visitan la escuela con regularidad y deciden junto con el profesor cómo debe ser el trabajo. Las posibles formas de organización son las clases abiertas, el trabajo en grupo o el trabajo por proyectos. Las actividades también pueden ser muy diferentes, dependiendo de los deseos y los problemas que surjan en el conjunto de la clase. Por lo tanto, los tutores deben ser flexibles mientras promueven el aprendizaje intercultural. Además, también es posible trabajar con toda la clase, con grupos o con individuos, según las necesidades existentes.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

Todas las citas se pueden encontrar en línea en:

**<https://multinlude.eu/multinlude-case/interkulturelles-mentoring-fur-schulen-intercultural-mentoring-for-schools/>** (último acceso: 01.06.2021).

*“Cuando tú [es decir, el mentor] estás cerca en clase, puedo hacer cualquier cosa mejor y entender mejor. ¿Por qué no vienes todos los días?” (estudiante).*

*“Sólo quería que supiesen lo valiosos que son para nosotros los dos mentores. Son un verdadero enriquecimiento para la vida escolar cotidiana y están realmente comprometidos con lo que hacen. Incluso en alguna ocasión participaron en las reuniones de alumnos-padres-profesores para traducir a una familia” (estudiante).*

## Práctica 5. Tutoría (Eslovenia)

### RESUMEN

**Tabla 47. Resumen de la actividad**

<b>Objetivos</b>
i) Contribuir al éxito de la integración de los alumnos migrantes y mejorar las competencias de los profesionales en educación en relación a una mayor integración del estudiantado. ii) Mejorar la colaboración entre la población local y migrante.
<b>Participantes</b>
Alumnado migrante, local y estudiantes de la Facultad de Educación.
<b>Contexto/situación</b>
Este proyecto se realiza en una escuela de educación primaria en Maribor (Eslovenia).

### OBJETIVOS

El proyecto fomenta la colaboración, ayuda y apoyo entre alumnado de primaria/secundaria y estudiantes de la Facultad de Educación. Además, promueve la transferencia de conocimientos y crea un entorno de aceptación para el alumnado migrante, ofreciendo un apoyo adicional para fomentar un aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, el proyecto permite que los estudiantes de la Facultad de Educación adquieran conocimientos prácticos necesarios y valiosos sobre el funcionamiento de un entorno escolar con diversidad cultural. El enfoque del proyecto permite que los alumnos reciban un apoyo individualizado, centrándose en que el alumno migrante pueda llegar a participar en las actividades al mismo ritmo que los demás

compañeros y compañeras. Las actividades del proyecto se realizan al menos una vez a la semana durante todo el curso escolar, lo que proporciona continuidad y estabilidad. La actividad se pone en marcha a principio del curso escolar y se presenta en varias ocasiones en la escuela primaria/secundaria y en el claustro de docentes para captar posibles nuevos candidatos.

## SOBRE LA PRÁCTICA

Esta práctica permite a los alumnos de primaria/secundaria y a los estudiantes del grado pasar tiempo juntos, abordando las dificultades y los retos del aprendizaje. Los estudiantes universitarios ofrecen su ayuda con los deberes, sin embargo, también dedican bastante tiempo a actividades lúdicas. El proyecto podría estar tutelado por un asesor escolar contratado por la escuela o también por un profesor del centro especializado en las actividades de los alumnos migrantes. Los estudiantes voluntarios tienen un papel de confidentes y de apoyo a los alumnos y su función principal es la de proporcionar ayuda para el aprendizaje. Sin embargo, su apoyo se extiende también al ámbito de las interacciones sociales (por ejemplo, jugando, acompañando a los alumnos a la biblioteca o a actividades deportivas, etc.). Es importante que las personas voluntarias realicen una breve formación en la que se familiaricen con los contenidos pertinentes para su trabajo (por ejemplo, material didáctico adaptado a los alumnos migrantes) y conozcan la experiencia real que tiene la escuela con los alumnos migrantes. Además, para reforzar el vínculo entre el alumnado del grupo-clase, se puede seleccionar un alumno (niño o niña local) al que se le asigna a un estudiante migrante. El estudiante local se sienta con su compañero y le ayuda en las tareas cotidianas (por ejemplo, a solicitar el almuerzo escolar, a recoger las llaves del armario, a explicarle las normas escolares, a mostrarle cómo se toman prestados los libros de la biblioteca, etc.).

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Al inicio del curso escolar, los docentes de la escuela y los profesores de la universidad preparan una reunión para los alumnos donde se presentan las actividades relacionadas con el estudiantado migrante. Si es necesario, se puede incluir a representantes de diferentes organizaciones que trabajan con ambas instituciones. El profesorado trabaja con una lista del alumnado migrante que necesita apoyo, mientras que los docentes de la universidad se encargan de organizar a los estudiantes de la Facultad de Educación. Las primeras visitas se centran en establecer una conexión entre un estudiante del grado y un alumno de primaria/secundaria (por ejemplo, utilizando juegos). Los estudiantes de la universidad colaboran con el profesorado o el orientador u orientadora escolar para hacer un seguimiento de las tareas de aprendizaje y de cómo abordar los problemas de aprendizaje.

Conviene que los estudiantes de la universidad reciban una formación adecuada organizada por un consejero escolar o alguien de la institución con experiencia, capaz de responder profesionalmente e informar de los posibles problemas que surjan. El docente necesita al menos una hora para presentar a los estudiantes migrantes, explicar el sistema de tutoría, hacer una lista de voluntarios y de alumnos migrantes que necesitan ayuda y supervisar las tareas. Los estudiantes universitarios reciben un certificado al final del curso escolar. También se aceptan otras gratificaciones.



Fuente: ISA institut, 2015 (<http://docplayer.si/187357057-Razvijamo-medkulturnost-kot-novo-obliko-sobivanja.html>)



Fuente: ISA institute, 2015 (<http://docplayer.si/187357057-Razvijamo-medkulturnost-kot-novo-obliko-sobivanja.html>)

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

“Soy tutor y es muy bonito ayudar a la gente. Además también aprendo de ellos y ellas, por ejemplo, nuevas palabras. Pero la mayor parte del tiempo les ayudo durante las horas de clase” (estudiante)

“Es muy interesante. Me ha invitado a reflexionar qué sentiría yo si llegara nuevo a una escuela y cómo me gustaría que me ayudaran” (estudiante)

“Cuando llegué tenía un tutor y fue de mucha ayuda. No solo para las tareas del colegio, también para hacer amigos y estar más relajada en la escuela” (estudiante)

## Práctica 6. Las semanas de acogida (Eslovenia)

### RESUMEN

**Tabla 48. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Mejorar la colaboración entre la población local y la migrante.
<b>Participantes</b>
Estudiantes, docentes y otros agentes de la comunidad escolar.
<b>Contexto/situación</b>
Este proyecto está presente en algunas escuelas primarias de Maribor y Koper (Eslovenia).

### OBJETIVOS

Este proyecto pretende desarrollar y mejorar una atmósfera positiva y un entorno de aceptación entre los estudiantes migrantes y sus familias. Su objetivo es fomentar la colaboración entre la comunidad escolar y los padres y madres para ofrecer las mejores oportunidades posibles al alumnado.

### SOBRE LA PRÁCTICA

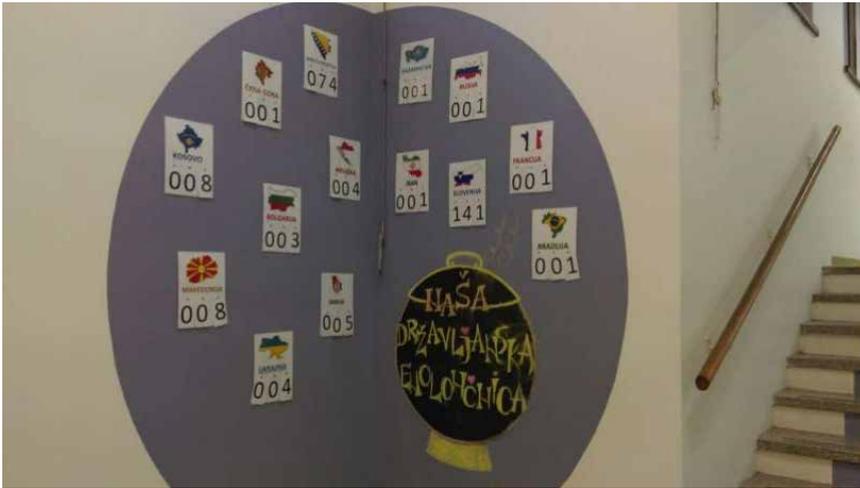
Se inicia al principio del curso y las actividades se extienden a lo largo de todo el año escolar. Al mismo tiempo, se dirige a los familiares, a alumnos migrantes, a la comunidad en general y a los miembros de la escuela.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Cuando un estudiante migrante solicita la admisión, el alumnado y su familia reciben una invitación para la jornada de bienvenida. Normalmente, este acto se organiza un día antes del comienzo del curso escolar. El alumnado y los tutores legales se familiarizan con las aulas, el horario, el profesorado y con varios compañeros de clase. Las organizaciones locales presentan actividades relevantes para los migrantes (por ejemplo, cursos de idiomas, actividades de apoyo al aprendizaje, actividades de tiempo libre). Si las familias no dominan la lengua oficial, la escuela los anima a traer un traductor o les proporciona uno.

Las primeras semanas son introductorias; el profesor de la clase, el personal de la escuela y el alumno migrante hablan de la experiencia académica previa, los hábitos, los intereses, los puntos fuertes y los posibles retos. El profesorado también contacta con las asociaciones existentes en el entorno local que podrían servir de apoyo a las familias. Además, anima a las familias a aprender la lengua vehicular y, al mismo tiempo, se les invita a presentar los logros científicos, artísticos, humanísticos de sus culturas de origen (por ejemplo, la Tarde de la Ciencia, el Día de la Literatura, la Semana de las Artes...).

Durante los primeros meses, la escuela organiza una visita guiada por la ciudad. Esta es también una oportunidad informal para establecer una conexión entre familias, alumnado y profesorado. Se invita a los traductores a estas actividades. Además, durante el periodo navideño, se presentan las fiestas y tradiciones nacionales y extranjeras.



Fuente: Nuestra mezcla de ciudadanías a la escuela Livada ([https://lezdrugimismo.si/uploads/files/E-u%C4%8Dilnica/lzro%C4%8Dki/2016-2017/lzro%C4%8Dek\\_Medkulturni-model\\_Vizintin\\_P.pdf](https://lezdrugimismo.si/uploads/files/E-u%C4%8Dilnica/lzro%C4%8Dki/2016-2017/lzro%C4%8Dek_Medkulturni-model_Vizintin_P.pdf))



Fuente: Ibrahim Nouhom visita la escuela Koper in 2013 ([https://lezdrugimismo.si/uploads/files/E-u%C4%8Dilnica/lzro%C4%8Dki/2016-2017/lzro%C4%8Dek\\_Medkulturni-model\\_Vizintin\\_P.pdf](https://lezdrugimismo.si/uploads/files/E-u%C4%8Dilnica/lzro%C4%8Dki/2016-2017/lzro%C4%8Dek_Medkulturni-model_Vizintin_P.pdf))

## Práctica 7. El docente de confianza (Eslovenia)

### RESUMEN

**Tabla 49. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Proporcionar al alumnado migrante y a sus familias un profesional escolar competente, formado, accesible y capaz de transmitir información relevante a las familias y alumnos migrantes.
<b>Participantes</b>
Alumnado migrante, familias y personal docente.
<b>Contexto/situación</b>
Este proyecto está presente en una escuela de educación primaria de Izola (Eslovenia).

### OBJETIVOS

El docente de confianza es un profesional de la escuela que trabaja como puente entre el alumnado migrante (y sus familias) y la comunidad escolar. Los familiares y los profesores tienen a su disposición una persona en la escuela que puede ayudarles tanto en las tareas escolares como en las responsabilidades burocráticas. El docente de confianza ayuda a las familias migrantes con información y les proporciona apoyo. A su vez, esta figura también fomenta la independencia de los migrantes y aumenta la conciencia intercultural dentro de la comunidad educativa así como en el barrio.

## SOBRE LA PRÁCTICA

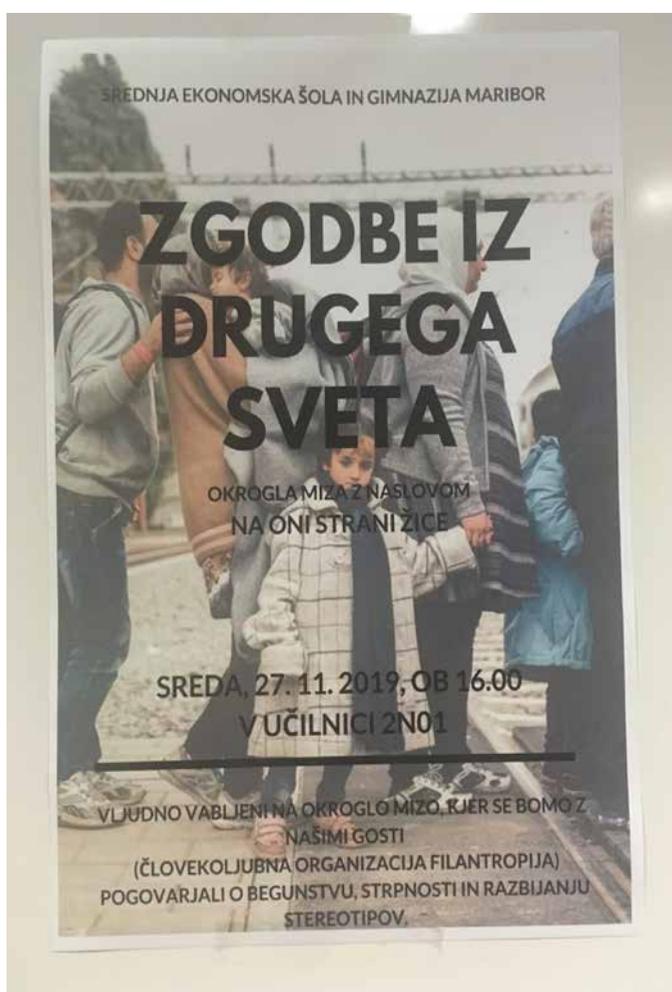
Esta práctica crea un vínculo entre la comunidad escolar y la comunidad migrante. Proporciona apoyo, pero al mismo tiempo funciona como una herramienta de independencia. El docente de confianza organiza los encuentros entre el profesorado y las familias migrantes y se comunica con ellas. Además, puede encargarse de los cursos de idiomas, las traducciones de las invitaciones oficiales y la comunicación con los padres y madres. Esta actividad es especialmente relevante porque el alumnado puede actuar de forma diferente en la escuela y en casa. Al crear con éxito un triángulo (alumnado-profesorado-familias), se puede proporcionar una respuesta rápida y satisfacer las demandas de todas las partes.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Para garantizar el éxito de esta actividad, es útil contar con un asesor o nombrar a un docente de confianza. Hay que tener en cuenta que las responsabilidades pueden repartirse entre distintos docentes. El asesor o asesora da la bienvenida al alumnado migrante, proporciona u organiza la ayuda para el aprendizaje, se comunica con las familias, organiza la traducción de la información escolar clave sobre las normas y el orden de la escuela, los eventos, el horario, etc. Es importante que el profesor de confianza establezca directrices claras sobre cómo se llevará a cabo la comunicación (por ejemplo, utilizando herramientas electrónicas o una vez a la semana en la tutoría con el profesor) y qué herramientas están disponibles (por ejemplo, el correo electrónico, la página Web de la escuela, etc.). El docente de confianza puede establecer conexiones con instituciones que ofrecen cursos de idiomas y actividades extracurriculares e invitar a dichas instituciones a la escuela.

Unos meses antes de que finalice el curso escolar, el docente de confianza visita las clases de educación infantil cercanas y establece vínculos con el futuro alumnado y familias. Todos los meses, el docente de confianza organiza una sesión con las familias migrantes, donde les informa sobre los logros académicos, las obligaciones

de aprendizaje y los eventos escolares. Además, anima y ayuda a los padres y madres a participar en los actos escolares (por ejemplo, actos culturales, día internacional de las lenguas, noche de la ciencia, día internacional de los migrantes). Cuando es necesario, el docente de confianza también prepara reuniones para el alumnado migrante que está a punto de finalizar la etapa primaria y comenzar secundaria, ya que en algunas ocasiones están menos familiarizados con el sistema educativo local. A lo largo del año, todo el profesorado que trabaja con el alumnado migrante escribe en un documento compartido observaciones sobre el progreso del alumno. Este documento, centrado en el rendimiento escolar del estudiante, es la base de la comunicación con las familias.



## Práctica 8. El folleto para padres y madres migrantes (Eslovenia)

### RESUMEN

**Tabla 50. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo principal</b>
Informar a las familias migrantes sobre las actividades generales, eventos, responsabilidades y otra información relacionada con el proceso escolar.
<b>Participantes</b>
Familias migrantes y la comunidad educativa.
<b>Contexto/situación</b>
Este proyecto se lleva a cabo en una escuela de educación primaria de Izola (Eslovenia).

### OBJETIVOS

El folleto está diseñado en el idioma (o idiomas) más conocido(s) por la mayoría de las familias migrantes. La intención es proporcionar a las familias información de manera clara y concisa para que el alumnado pueda participar con éxito en la escuela.

### SOBRE LA PRÁCTICA

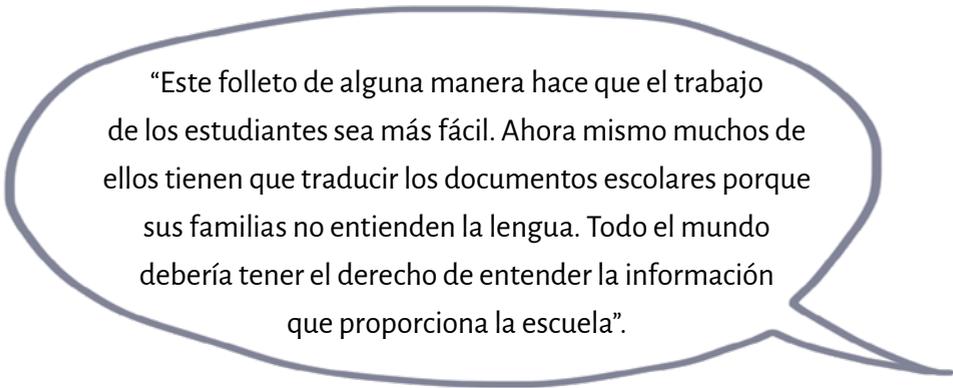
Este folleto contiene información en varios idiomas (sobre la duración de las vacaciones, el horario del profesorado, cómo se organizan las comidas escolares,

cómo solicitar la subvención para el comedor escolar, qué equipamiento necesitan los alumnos para las actividades escolares al aire libre, mapas del centro, horarios de contacto con la dirección, imágenes de la institución educativa, etc.).

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Basándose en la experiencia del profesorado de años anteriores, la escuela diseña un folleto general para las familias migrantes. Este folleto se entrega a los estudiantes migrantes y/o a sus familias el primer día de clase. Se aconseja diseñar un folleto que sea fácilmente accesible en cada idioma que se habla en el centro escolar. También puede contener un breve diccionario de palabras generales (por ejemplo, horario del profesorado, anuncios escolares, cursos específicos, lápiz, comedor escolar, entre otros). Además, podría proporcionar información sobre el entorno escolar y otras instituciones relevantes para la comunidad migrante.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Este folleto de alguna manera hace que el trabajo de los estudiantes sea más fácil. Ahora mismo muchos de ellos tienen que traducir los documentos escolares porque sus familias no entienden la lengua. Todo el mundo debería tener el derecho de entender la información que proporciona la escuela”.

## Práctica 9. Preparación de la clase (Eslovenia)

### RESUMEN

**Tabla 51. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Preparar la clase para la llegada del alumnado migrante.
<b>Participantes</b>
Alumnado local y migrante, familias migrantes, profesorado, comunidad educativa.
<b>Contexto/situación</b>
Este proyecto se realiza en una escuela de educación primaria de Izola (Eslovenia).

### OBJETIVOS

Preparar al alumnado para la llegada de un nuevo compañero o compañera de clase que proviene de un origen cultural diferente. Abordar temas como la multiculturalidad, la aceptación, el respeto mutuo, entre otros.

### SOBRE LA PRÁCTICA

Esta práctica se centra en el grupo-clase, el alumnado migrante y el profesorado. Su punto fuerte es que fomenta la comunicación entre todos los participantes para garantizar el mejor enfoque posible para los estudiantes migrantes. La atención se centra en la identificación de los puntos fuertes del alumno migrante. Las familias comparten sus expectativas y el profesorado prepara tareas para evaluar los

conocimientos de los alumnos. Desde el principio, el énfasis se pone en los juegos que fomentan la interacción social y en la creación de un ambiente positivo.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Para crear un ambiente positivo y de aceptación lo primero que se hará será dedicar cierto tiempo a la realización de juegos en el aula.

Estas actividades ayudan a facilitar el proceso de familiarización con el nuevo entorno. Además, los compañeros se conocen entre sí. Es importante ir cambiando las actividades con regularidad. Además, el idioma no debe suponer una barrera, por lo que son más apropiadas las actividades en otros idiomas (por ejemplo, el inglés), las actividades físicas y las tareas matemáticas.

A continuación el estudiante migrante puede preparar un cartel sobre su ciudad natal, su anterior escuela, su plato favorito, etc. Después el resto de compañeras y compañeros también se presentarán.

Más tarde, el profesor organiza la presentación de actividades que tienen lugar fuera de la escuela (clubes deportivos, lugares culturales, centros juveniles) para fomentar la integración del alumnado migrante en el barrio.

En los casos donde sea posible, sería interesante que el alumnado migrante pudiese realizar una entrevista individual con el profesorado (por ejemplo, donde expresara sus puntos fuertes, sus intereses, sus hobbies, entre otros). De esta manera, el profesorado podrá ofrecer una atención lo más individualizada posible (por ejemplo, si la persona es muy activa físicamente, puede presentar diversas organizaciones deportivas que podrían ser de su interés).



Fuente: Escuela primaria en Logatec, Eslovenia

## Práctica 10. El plan de acogida (España)

### RESUMEN

**Tabla 52. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
El objetivo principal de la práctica es diseñar un plan para que el estudiantado recién llegado se sienta acogido desde el primer día de clase.
<b>Participantes</b>
Toda la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, alumnado y familias).
<b>Contexto/situación</b>
Este proyecto se lleva a cabo en un centro de enseñanza primaria y secundaria de Barcelona (España), aunque también se realiza en diferentes instituciones educativas de todo el país.

### OBJETIVOS

El plan de acogida se desarrolla durante los primeros meses que el nuevo alumno llega al centro educativo. Su objetivo es acoger a los alumnos recién llegados promoviendo su inclusión en la escuela. El centro diseña un plan de actuación en el que participa toda la comunidad educativa (profesorado, familia, alumno e incluso otros compañeros porque a veces un estudiante del centro guía, ayuda y acompaña a las personas recién llegadas durante las primeras semanas).

## SOBRE LA PRÁCTICA

Durante el trabajo de campo realizado en las escuelas, hemos percibido dos prácticas u opciones diferentes: (1) crear un programa de acogida para los alumnos migrantes recién llegados o (2) desarrollar un plan de acogida con un enfoque holístico (esto significa que es un plan global y que no se dirige sólo al alumnado migrante sino a todos los alumnos del centro).

Un ejemplo de esta segunda estrategia es el caso de una escuela situada en Barcelona. Durante una entrevista con el equipo directivo, afirmaron que “el objetivo principal de este plan no es tanto acoger a la comunidad migrante en concreto, sino entender la acogida como una forma de cuidar a todos (...) una acogida cotidiana, para todos”. Según García, Rubio & Bouachra (2015), estas son las dos propuestas más comunes, sin embargo, hay que poner especial atención cuando un alumno no llega durante el periodo oficial de matriculación (García, Rubio & Bouachra 2015).

En cualquier caso, el plan de acogida no es una receta “rígida” que deba seguirse paso a paso. Puede adaptarse a cada contexto y a cada centro educativo. Como sugiere un profesor, “tenemos nuestro propio plan de acogida. Pero no proponemos específicamente el mismo protocolo de acogida para todos” (Entrevista con el equipo directivo de la escuela).

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Según algunos informantes, hay un elemento común en los protocolos de acogida de los centros, y es el de priorizar el bienestar del alumno. Para seguir este objetivo, proponemos unas directrices que permitirán al profesorado crear su propio proyecto de acogida:

En primer lugar, el equipo directivo de la escuela organiza una reunión individual con la familia de los estudiantes migrantes recién llegados. Las familias son acogidas desde el primer día de clase. Este acompañamiento será indispensable durante los primeros meses, ya que se trata de la fase inicial de adaptación del sistema educativo del país

de acogida. Estos espacios no sólo permiten conocer los antecedentes y la historia biográfica del alumno. También son una oportunidad para establecer relaciones de colaboración entre la institución educativa y las familias. Además, la escuela puede ayudar con aspectos más “prácticos” como puede ser proporcionar información sobre servicios sociales, salud o bienestar. Según un profesor entrevistado, “en la escuela somos conscientes de que las familias migrantes están en una situación difícil. Por eso, desde que llegan los acompañamos y les ayudamos a realizar la matrícula, les ofrecemos servicios complementarios, les informamos sobre las bonificaciones y les ayudamos a moverse en los Servicios Sociales”.

Si las familias no dominan la lengua oficial, esta primera reunión puede celebrarse con un intérprete, para que los participantes puedan comunicarse entre sí. Si esto no es posible, otra familia, un profesor o incluso un alumno pueden traducir la conversación. En algunos casos, la escuela también decide traducir algunos documentos a las lenguas más habladas de la escuela para facilitar la comunicación con todas las familias de la institución.

En segundo lugar, el equipo directivo del centro, el tutor de curso y el tutor de acogida organizan una entrevista individual con los alumnos recién llegados. Esta conversación pueden realizarla todos juntos o por separado. El objetivo principal de esta acción es dar la oportunidad a los alumnos de expresarse, compartiendo sus antecedentes personales (lengua de origen, historia, edad, experiencia migratoria, familia, etc.). Además, la entrevista inicial puede ayudar al personal educativo a conocer sus intereses, sentimientos, preocupaciones, etc. Tiene lugar al principio del proceso de acogida, durante los primeros días en que el alumno migrante llega a la escuela. Para facilitar la comunicación cuando los niños no hablan español o catalán, la entrevista puede desarrollarse con un intérprete. Si no es posible, otro alumno puede traducir la conversación. Además, en algunos casos concretos, la reunión puede completarse con la intervención y participación de la familia.

En tercer lugar, el centro puede crear una comisión de acogida en la que participen miembros de toda la comunidad educativa (familias, profesorado y alumnado). Esta comisión se encarga de aportar nuevas ideas que favorezcan la acogida de los nuevos alumnos y de ponerlas en práctica. Su objetivo es acoger a los alumnos recién llegados. Esta práctica de acogida es muy beneficiosa para los alumnos migrantes

que llegan por primera vez a la escuela o instituto, ya que el nuevo alumno sabe que un grupo de educadores le facilitará su acogida e integración. En algunos centros se ha implantado también como herramienta de acogida a las familias que llevan tiempo vinculadas a la escuela y que actúan como mediadores en el proceso de acogida. Por ejemplo, las familias de Marruecos que han tenido una experiencia similar anteriormente, se ofrecen como intermediarias. Una de las profesoras que participa en este tipo de comité, afirma que “en cada clase hay un par de madres que actúan como interlocutoras entre el profesorado y las demás madres. Intentamos que la comunicación sea fluida” (Entrevista con el equipo directivo de un colegio).

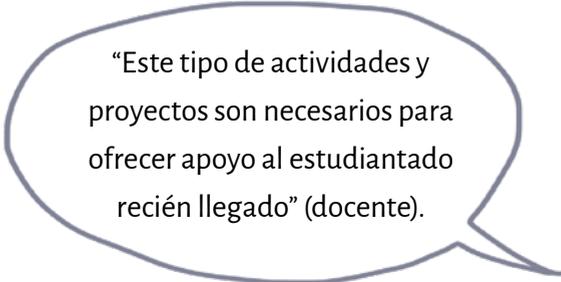
Por último, las escuelas también pueden desarrollar un “aula de acogida”. El objetivo principal es enseñar la lengua vehicular del centro. Durante los primeros meses, el alumnado trabaja principalmente en sus habilidades lingüísticas. Al mismo tiempo, el profesorado intenta desarrollar una pedagogía del cuidado en la que las emociones y la reciprocidad sean aspectos clave. Otro objetivo es acompañar emocionalmente a los recién llegados y hacer un esfuerzo consciente para fomentar el bienestar del alumnado. El alumnado refugiado y recién llegado vive a menudo experiencias dolorosas relacionadas con los procesos migratorios (traumas, estrés, depresión, etc.) que pueden afectarles emocional y conductualmente. Por este motivo, el aula de acogida está abierta para recibir a los alumnos durante todo el curso. El número de alumnos en el aula de acogida es menor que en el aula ordinaria (entre 6 y 8 alumnos).

Una de las palabras que describe mejor este tipo de aulas es la diversidad. Hay alumnos de diferentes países que han dejado sus hogares y que comienzan un nuevo proceso de adaptación al sistema educativo del país de acogida. Por ello, el estudiantado recién llegado puede encontrar en el aula de acogida a alumnos de su propio país de origen y de otros países diferentes que están pasando por un proceso de adaptación y experiencias similares. Las horas que el alumno pasa en esta aula de acogida y en el aula ordinaria se alternan, para facilitar su inclusión con el grupo/clase y evitar que esta aula sea considerada como un “aula de segregación”. Según un profesor “Hay quienes no quieren ir al aula de acogida porque piensan que pierden clase y otros que la consideran como un refugio y estarían allí todo el día” (Entrevista con el equipo directivo de un colegio).

En algunos casos concretos, también hemos observado escuelas que cuentan con dispositivos de acogida dentro del aula ordinaria, como por ejemplo tener un profesor adicional (profesor de apoyo). Contar con dos docentes en el aula es beneficioso tanto para ellos como para el alumnado. Según Trites (2017), un entorno de co-enseñanza permite:

- En el caso de los alumnos migrantes, estos tienen acceso al currículo de educación general en lugar de tener un itinerario curricular específico y separado.
- El personal de apoyo no sólo trata de ayudar al alumnado migrante o recién llegado, sino a aquellos que necesitan una atención más individualizada.
- Ambos docentes pueden complementar los puntos fuertes y débiles del otro.

## OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES



“Este tipo de actividades y proyectos son necesarios para ofrecer apoyo al estudiantado recién llegado” (docente).

## REFERENCIAS

García, J., Rubio, M. & Bouachra, O. (2015). Immigrant students at school in Spain: constructing a subject of study. *Dve Domovini. Two Homelands*, 41, 35-46.

Trites, N. (2017). What is Co-Teaching? An Introduction to Co-Teaching and Inclusion. *Classroom Practice, Special Education*.

## Práctica 11. El café con las familias (España)

### RESUMEN

**Tabla 53. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Construir una relación de colaboración entre las familias y la escuela. Promover intercambios entre las familias.
<b>Participantes</b>
Todas las familias de la escuela que estén interesadas en el proyecto.
<b>Contexto/situación</b>
Se lleva a cabo en un centro de enseñanza primaria y secundaria de Barcelona (España), aunque también se realiza en diferentes instituciones educativas del país.

### OBJETIVOS

Esta práctica permite a las familias pasar tiempo juntas, potenciando un ambiente positivo en el que pueden expresarse, compartir dudas e intereses relacionados con la educación de sus hijos e hijas.

### SOBRE LA PRÁCTICA

Las familias desempeñan un papel clave en la inclusión y el acompañamiento de sus hijos en el sistema educativo del nuevo país de acogida. Según los resultados recogidos por Eurydice (2018), la participación en el entorno escolar de las familias

de los estudiantes migrantes tiene efectos positivos en los resultados educativos de los estudiantes. En concreto, “el establecimiento de vínculos entre las escuelas y las familias de los estudiantes migrantes puede ayudar a mejorar el rendimiento de los estudiantes e influir en sus actitudes hacia otros grupos culturales” (Eurydice, 2018: 102). Además, los estudios han evidenciado que la colaboración familia-escuela también tiene resultados beneficiosos tanto para las familias como para las escuelas (Egido & Bertran, 2017; Manzoni & Rolfe, 2019). Por ello, la investigación educativa ha mostrado la importancia de construir relaciones estrechas entre la institución educativa y las familias.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Esta práctica comienza al principio del curso escolar. La idea general es organizar una reunión una vez al mes con madres, padres y familiares de los alumnos, creando un espacio para que las familias puedan intercambiar ideas y experiencias sobre la vida escolar. El objetivo es generar un espacio relajado donde se puedan dar conversaciones y discusiones informales. Uno de los aspectos más positivos es que está abierto a toda la escuela, por lo que se establecen relaciones con familias de diferentes cursos. Además, esta organización es independiente de la Asociación de Familias de la Escuela, por lo que implica que la escuela ofrece diferentes prácticas de colaboración familia-escuela.

Como se ha mencionado anteriormente, esta práctica se utiliza ampliamente en diferentes escuelas y contextos. Por ello se han detectado diferentes conceptualizaciones de la actividad. Algunas escuelas realizan la práctica abierta a todas las familias de la institución, otras la realizan con el grupo de clase. En algunos casos se involucra al equipo directivo, al profesorado del centro, al educador social o sólo a las familias. Depende de la voluntad de las familias y de la escuela. Además, al ser un espacio abierto y flexible, se pueden tratar diferentes temas en función de los intereses de los implicados.



Familias durante el “Café con familias”. Fuente: El Diari del treball (<https://diarit treball.cat/els-educadors-socials-reclamen-el-seu-lloc-a-lescola-ara-mes-que-mai/>). Foto: CEESC

Por ejemplo, en un centro de secundaria, el equipo directivo era consciente de que había muchas familias muy comprometidas con la comunidad educativa, pero también muchas otras que no lo estaban en absoluto, especialmente las familias recién llegadas y las familias migrantes. Por ello, pasaron una encuesta a todas las familias con el objetivo de identificar las necesidades, dificultades y carencias de las familias menos comprometidas. Con esta información, organizaron tres talleres, cuyos objetivos fueron:

- Reflexionar sobre las diferentes realidades familiares presentes en la escuela.
- Ayudar a las familias a reconocer sus valores y cualidades, creando vínculos de confianza entre la familia y la escuela.
- Revisar los actuales canales de comunicación y participación, atendiendo a la diversidad familiar.

- Elaborar una Guía de Orientación Familiar adaptada a las familias destinatarias del proyecto.
- Motivar la creación de una Comisión de Familia para validar las acciones de transmisión de la información, comunicación y participación activa en el instituto.
- 

El primer taller se tituló “¿Podrías estar escolarizado?”. En él, cada familia compartió con los demás si fueron escolarizados en su infancia o en su edad adulta, cómo entendían la escuela (funciones, sistema educativo, etc.), potencialidades que consideraban que la escuela tenía para ellos y ahora puede tener para sus hijos, etc. En el segundo taller se debatió sobre “¿Cómo fue la incorporación de sus hijos a la escuela? El objetivo principal era compartir experiencias y percepciones, expectativas, miedos, intercambiar diferencias entre la escuela y el instituto, etc.

Durante el último taller las familias debatieron una pregunta inicial: “¿Cómo participáis en la escuela de vuestros hijos?”. Cada familia compartió las actividades en las que había participado anteriormente, las dificultades encontradas durante el proceso y, finalmente, todos juntos buscaron posibles formas de resolverlas.

Finalmente, crearon una Comisión de Seguimiento de las Familias y diseñaron y elaboraron una “Guía de Orientación Familiar” traducida al árabe, rumano y chino.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

Se han detectado proyectos similares en diferentes escuelas. Por ejemplo, en una escuela de educación primaria de Barcelona se considera que una de las principales barreras que impiden a las familias migrantes participar en las actividades escolares es el desconocimiento de la lengua de enseñanza. Por ello, el equipo directivo está estudiando la posibilidad de crear un equipo de baloncesto dirigido únicamente a las familias. Este tipo de actividades fomentan los intercambios y también ofrecen espacios en los que las familias no necesitan hablar el idioma del país de acogida.

## REFERENCIAS

- Egado, I & Bertran, M. (2017). Family-school collaboration practices at successful schools in disadvantaged environments. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 94-105. DOI: 10. SE7179/PSRI\_2017.29.07
- Eurydice/European Commission/EACEA (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Manzoni, C & Rolfe, H. (2019). How schools are integrating new migrant pupils and their families. United Kingdom: National Institute of Economic and Social Research.

## Práctica 12. Proyecto “No se desperdicia comida”

### RESUMEN

**Tabla 54. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
Trabajar y cocinar conjuntamente en el entorno escolar.
<b>Participantes</b>
Todos los estudiantes de 12 a 17 años, profesorado de la escuela.
<b>Contexto/situación</b>
La institución escolar (educación primaria o secundaria).

### OBJETIVOS

La finalidad de la práctica es, en general, cooperar, planificar y preparar el desayuno para otros estudiantes y profesorado y hacer que el alumnado se comprometa a no desperdiciar alimentos.

El desayuno tiene que ser apto para todos los alumnos, independientemente de las restricciones religiosas o de otro tipo, por lo que se tiene que tener en cuenta las cuestiones o restricciones alimentarias de todos el alumnado, así como planificar comida suficiente para todos los participantes.

## SOBRE LA PRÁCTICA

La escuela se adhiere a una campaña de “no desperdicio de alimentos”, en la que un camión de comida entrega todos los lunes las sobras y los alimentos con fecha próxima de caducidad de los supermercados del barrio. La comida debe conservarse durante toda la semana. Todos los días, dos estudiantes (diferentes) salen a mitad de la segunda clase y preparan el desayuno para que los demás alumnos y el profesorado lo tomen durante el recreo. Todos participan en el reparto del desayuno, contribuyendo a hacer del recreo-y de la cultura escolar-un ámbito diverso e inclusivo.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

La institución escolar es responsable del ámbito económico, mientras que el desembalaje, el recuento de las compras, la preparación de la comida, etc. está totalmente bajo control del alumnado. El profesorado pregunta a diario quién quiere ser voluntario para las tareas del desayuno y se aseguran de que los colaboradores sean diferentes. Las personas colaboradoras también deben realizar la limpieza después del desayuno. Cada viernes, las sobras de la semana se reparten a partes iguales o se entregan a un par de estudiantes para que las lleven a casa. Al mismo tiempo, el profesorado explica y discute cuestiones como las fechas de consumo preferente de los distintos tipos de alimentos, lo que hace que el hecho de llevar las sobras a casa sea socialmente incluyente y responsable. A continuación se detallan los pasos a seguir:

- Se presenta y discute en clase la idea de compartir el desayuno o la comida y se acuerda la responsabilidad y el trabajo de preparación y limpieza de los alumnos.
- La escuela, la clase o el profesor se adhieren a un programa privado/público/municipal de desperdicio de alimentos.
- El almacenamiento de los alimentos (en la escuela) es de fácil acceso para los estudiantes.

- La distribución de la preparación de la comida puede hacerse semanalmente, o como mejor convenga a las prácticas de la escuela, siempre que sea sistemática.
- Todos los alumnos deben conocer las preferencias alimentarias, las alergias u otras restricciones alimentarias y planificar la comida o el desayuno teniendo en cuenta las restricciones. Por supuesto, la selección de alimentos del programa de residuos alimentarios tiene un límite natural de posibilidades. Mantener la sencillez parece ser una ventaja.
- La comida se comparte en el patio o en clase, junto con el profesorado.

## Práctica 13. El garaje para bicicletas (Dinamarca)

### RESUMEN

**Tabla 55. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
La bicicleta como inclusión social y el trabajo artesanal como medio para la independencia.
<b>Participantes</b>
Todo el alumnado de 10 a 17 años; profesorado.
<b>Contexto/situación</b>
La escuela.

### OBJETIVOS

Comenzando por utilizar un sótano abandonado con diferentes herramientas en la escuela, dos docentes y un grupo-clase crearon un “garaje de bicicletas” en la escuela. La intención era que cada estudiante (mientras estuviera escolarizado en la institución) pudiera tener una bicicleta, y, a la vez, que los estudiantes pudieran ser instruidos en cómo reparar sus bicicletas.

### SOBRE LA PRÁCTICA

Antes de entrar en detalle con la práctica, es importante saber que el uso de la bicicleta en Dinamarca es algo “natural”, ya que los jóvenes y los adultos la utilizan

para ir al trabajo, a la escuela, a las actividades de ocio, etc. El uso de la bicicleta es una parte importante de la inclusión social y de las relaciones sociales, especialmente entre los más jóvenes.

Como la mayoría de los adolescentes no tienen ninguna bicicleta, el profesorado pide donaciones, incluidas las que necesitan reparación. Toda la clase y el profesorado pasan dos horas a la semana juntos para reparar, restaurar y practicar el ciclismo. El objetivo es tener suficientes bicicletas para que cada alumno tenga acceso a una mientras asiste a la escuela. Las bicicletas se utilizan para visitar los alrededores de la escuela, conocer pequeños negocios y practicar el ciclismo. Los estudiantes pueden reparar sus propias bicicletas mientras están en la escuela - y las dos horas en el sótano se caracterizan por la socialización, el aprendizaje de la artesanía- y la conducción de la bicicleta. El objetivo principal de la práctica es compartir las convenciones sociales del uso de la bicicleta en Dinamarca y permitir a los alumnos reparar su propia bicicleta, ya que la mayoría de las familias no están familiarizados con la conducción o la reparación de bicicletas y sólo unos pocos pueden permitirse el transporte público.

La sala del sótano es una especie de “refugio” en la rutina de la escuela, ya que el profesorado simplemente ocupó una sala abandonada y la acomodaron para que se ajustara a su propósito.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

La habitación, además de ser un escenario y una herramienta para reparar las bicicletas, también es un oasis para que algunos alumnos exploren sus potencialidades. Aunque algunos estudiantes se resisten a aprender a montar en bicicleta, los alumnos se apoyan y se instruyen mutuamente, lo que parece muy alentador.

### **Cómo implementar “El garaje de bicicletas”**

- La bicicleta puede ser sustituida por cualquier otro artefacto/herramienta importante (taller de escritura creativa, equipamiento deportivo, costura/tejido/ carpintería, etc.).

- Una habitación/oficina vacía en la escuela.
- Donaciones de la comunidad local para poner en marcha el garaje y convertirlo en un lugar agradable (sofás y sillas, juegos de mesa, etc.).
- Una o dos horas de actividad semanal (más, si es posible) en la sala/oficina con profesorado que facilite las actividades.

La sala/habitación debe ser preferentemente un espacio no didáctico, sin obligaciones ni vínculos curriculares, pero con actividades intencionadas que permitan al alumnado participar social y activamente en otro contexto.

## Práctica 14. Ayudante intercultural (Polonia)

### RESUMEN

**Tabla 56. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
La presencia del ayudante intercultural (AI) en la escuela tiene como objetivo favorecer el proceso de adaptación e integración escolar de los alumnos con experiencia migratoria. También pretende apoyar al profesorado que trabaja con estudiantes que no conoce las lenguas que hablan sus alumnos. El AI es un intermediario lingüístico y cultural, conoce la cultura y la lengua del país de enseñanza, así como la cultura y la lengua del país de origen del alumno.
<b>Participantes</b>
Esta figura apoya a los alumnos que no conocen la lengua del país de acogida y colabora con el profesorado en la transmisión de conocimientos y la gestión de las clases. Sin embargo, las tareas del AI también incluyen actividades relacionadas con toda la comunidad escolar (los alumnos locales y los recién llegados, las familias, la dirección del centro, el profesorado o el personal administrativo del centro).
<b>Contexto/situación</b>
La creación de un puesto de AI suele ser posible gracias a la existencia de disposiciones pertinentes en la legislación educativa. Compruebe si su país permite contratar a este tipo de personas en los centros educativos como profesorado u otro personal relevante. La solicitud para la creación del puesto de IA tiene que presentarla el equipo directivo del centro después de diagnosticar las necesidades del entorno educativo. La prioridad de este diagnóstico es apoyar el proceso de adaptación e integración, así como el proceso de enseñanza del estudiantado recién llegado.

Hay que tener en cuenta que, de acuerdo con la legislación de la UE y el TJCE, la falta de asistencia a los estudiantes que no hablan la lengua de enseñanza y tienen dificultades para adaptarse al nuevo entorno puede ser percibida como una violación del derecho humano básico - el derecho a una educación digna. Este derecho está recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño.

## OBJETIVOS

- Apoyar el proceso didáctico - mediación lingüística.
- Apoyar el proceso de adaptación e integración de los estudiantes - mediación cultural.
- Apoyar el mantenimiento de la identidad del alumno.
- Fomentar el contacto entre la escuela y las familias.
- Apoyar al profesorado durante su tarea educativa.

## SOBRE LA PRÁCTICA

### **APOYAR AL PROCESO DIDÁCTICO - MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA.**

El AI asiste al docente y al aprendizaje de los alumnos durante las asignaturas impartidas en la lengua vehicular. El AI explica las instrucciones del profesor y la lección. La función del AI no es enseñar el contenido del programa, sino apoyar al alumno en su comprensión. El AI no es un sustituto del profesor, sino que se ocupa de un alumno con experiencia migratoria y toma decisiones que refuerzan su bienestar y autoestima. El AI ayuda al alumno a seleccionar, categorizar y priorizar los contenidos a aprender.

## **APOYAR AL PROCESO DE ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS - MEDIACIÓN CULTURAL**

El papel del asistente es también el de apoyar el proceso de adaptación e integración de la comunidad escolar (alumnado, familias y profesorado). Por ejemplo, el asistente puede organizar eventos escolares y enseñar sobre la cultura del país de origen del alumno, explicar las tradiciones, los rituales y el significado de las fiestas y acontecimientos importantes para la cultura del alumno. Se encargan de la mediación intercultural, diagnostican y explican las causas de los conflictos, especialmente si son consecuencia de las condiciones culturales.

## **APOYAR AL MANTENIMIENTO DE LA IDENTIDAD DEL ALUMNADO**

El AI apoya al alumno en el contacto con la lengua y la cultura del país de origen. Puede organizar clases en la lengua materna del estudiantado, ocuparse de la visibilidad de la cultura del alumno en la escuela del país de acogida, entre otros.

## **APOYAR A LAS FAMILIAS EN EL CONTACTO CON LA ESCUELA**

Para fomentar el contacto entre las familias y la escuela, el AI desempeña el papel de traductor y mediador (proporciona ayuda para llegar a un acuerdo sobre los significados interculturales, comprender las diferentes costumbres y comportamientos y negociar los significados). El AI puede estar presente durante el contacto individual de las familias con el profesorado y en las reuniones de grupo de padres y profesorado. El AI también representa a la escuela en el contacto con la familia del alumno. Es la principal persona de contacto con las familias. Apoya a la familia en la obtención de ayuda de la escuela y de otras instituciones, incluyendo centros de asesoramiento psicológico y pedagógico, asistencia social y organizaciones no gubernamentales.

## **APOYAR AL PROFESORADO EN LA LABOR EDUCATIVA**

El AI toma decisiones relacionadas con la intervención educativa sugiriendo soluciones en interés del estudiante tanto en la escuela como fuera de ella. Escuchan al alumno y diagnostican las causas de sus dificultades y problemas. La responsabilidad del AI es ser un apoyo para el alumno, observando las relaciones en el aula y tomando acciones de mediación en aquellos casos donde sea necesario.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

La presencia del AI en la escuela sigue siendo una innovación pedagógica en muchos sistemas educativos. Los centros escolares que emplean AI aprecian la presencia constante de una persona bilingüe y bicultural competente y son conscientes de que el trabajo del AI favorece el proceso de integración e inclusión. El empleo del AI es también una forma de comunicar la apertura de la comunidad escolar y de reflejar, a nivel de los empleados, la diversidad que caracteriza al entorno estudiantil (la aparición de estudiantes extranjeros en la escuela inicia el empleo de una persona que pueda satisfacer sus necesidades). Durante las clases, el AI proporciona apoyo al alumno y al profesor: su presencia constante favorece la consecución del éxito educativo por parte del alumno extranjero y el mantenimiento del bienestar. Las competencias del AI permiten a la escuela mantener un contacto constante con la familia del alumno y reforzar las relaciones positivas. También ayuda a evitar la marginación de las familias que no hablan el idioma del país de acogida.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

Nube de palabras “Valores en el ámbito profesional del AI (basado en las opiniones de 17 AI que trabajan en Cracovia)”



BEZPIECZEŃSTWO – SEGURIDAD

CIEPŁO – CALIDEZ

CZUŁOŚĆ – TERNURA

DIALOG – DIÁLOGO

INTEGRACJA - INTEGRACIÓN

KULTURA - CULTURA

MOSTY - PUENTES

OPIEKA - CUIDADO

PASJA - PASIÓN

POMOC - AYUDA

ROZWÓJ - CRECIMIENTO

WRAŻLIWOŚĆ - CAPACIDAD DE RESPUESTA

WSPARCIE - APOYO

WSPÓŁPRACA - COOPERACIÓN

ZMIANA – CAMBIO

### **Lo que dicen los empleados del AI en Cracovia sobre su papel/tareas:**

- Ser AI me proporciona la sensación de estar haciendo un trabajo útil que da resultados positivos en el desarrollo y la educación de mis alumnos.
- En mi trabajo, el alumnado es lo más importante de todo. Ellos activan mi potencial de conocimientos, habilidades y compromiso. Son el motor de mi creatividad. Satisfacer sus necesidades educativas, emocionales y sociales me convierte en una persona que busca constantemente nuevas ideas y formas de alcanzar mis objetivos. Me da una sensación de satisfacción.
- Es fundamental querer a todo el alumnado, independientemente de su nacionalidad, integrar el equipo y ayudar a los alumnos con la experiencia de la migración en el aprendizaje.

### **Quién es un AI (en opinión de los AI empleados en Cracovia)**

- Una persona que apoya al estudiante y le da una sensación de seguridad y aceptación.
- Una persona que puede dar una oportunidad al estudiante.
- Una persona mediadora y un guía intercultural que introduce al alumnado en otra realidad y ayuda a la clase a aceptar a un nuevo estudiante.
- Una persona que apoya a los estudiantes migrantes, a sus familias y a su profesorado.

## Práctica 15. Asesoramiento profesional para los estudiantes inmigrantes en residencias (Polonia)

### RESUMEN

**Tabla 57. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
El objetivo del proyecto es apoyar el proceso de adaptación de los jóvenes extranjeros en la comunidad local, desarrollando y reforzando las competencias que aumentan las posibilidades de obtener un empleo satisfactorio en el futuro.
<b>Participantes</b>
El alumnado extranjero de escuelas secundarias que residen en instituciones educativas como residencias o internados. Edad de 14 a 19 años.
<b>Contexto/situación</b>
La residencia de Educación Secundaria nº 2 de Cracovia lleva tres años acogiendo a jóvenes procedentes del extranjero. En el curso escolar 2019/2020, 29 estudiantes de Ucrania (12 chicos y 17 chicas) vivieron en esta residencia. Los estudiantes, especialmente durante el primer año, experimentan numerosas dificultades (escaso conocimiento del idioma del país de acogida, trauma, tristeza, etc.). También hay dificultades relacionadas con la alteración del sentido de la identidad, la pertenencia y la falta de apoyo familiar.

### SOBRE LA PRÁCTICA

El proyecto descrito fue precedido por un diagnóstico en el que se analizó la experiencia de los profesionales y el estado del arte de los académicos que se ocupan de las cuestiones relacionadas con la migración. Sobre esta base, se estableció que

los estudiantes extranjeros de secundaria que viven en los países de acogida (en este caso, particularmente en Cracovia, Polonia) sin el cuidado de sus familias, a menudo no tienen planes y objetivos específicos para el futuro. También experimentan dificultades educativas relacionadas con el escaso conocimiento del idioma, lo que afecta directamente a su trayectoria escolar, y, en consecuencia, al abandono escolar prematuro. Al mismo tiempo, había algunos déficits en el propio sistema educativo, como la falta de un diagnóstico de las oportunidades educativas, así como de falta de apoyo psicológico y pedagógico para los estudiantes extranjeros..

El proyecto descrito aborda estas amenazas y déficits ofreciendo ayuda a los estudiantes para elegir su futuro educativo y profesional. Aunque todos los centros escolares de Polonia (al igual que en la mayoría de los países de la UE) están obligados a impartir algunas sesiones centradas en esta temática, su número no responde a las necesidades reales de los jóvenes.

Las personas que crearon y ejecutaron esta práctica convencieron al gobierno local para que proporcionara apoyo adicional a cada escuela, ofreciendo un asesor profesional. Los centros de asesoramiento psicológico y pedagógico ofrecen un acompañamiento individual y están disponibles para los jóvenes que han estado viviendo en el país.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Al terminar la enseñanza secundaria, los estudiantes se enfrentan a una difícil decisión sobre cómo gestionar su futuro educativo. Éste debe ajustarse a sus intereses, así como a las necesidades del mercado laboral y a las oportunidades lingüísticas.

El proyecto aquí presentado incluía:

### **1. Asesoramiento individual**

- Reuniones individuales con un psicólogo, un pedagogo y un orientador profesional (estas reuniones serán frecuentes, al menos dos al mes).
- Creación de un balance (matriz) de competencias.
- Conocer los puntos fuertes y las áreas que necesitan desarrollo personal.

- Definir un plan de acción adaptado a las necesidades y predisposiciones del estudiante (debe hacerlo un orientador laboral profesional).

Las reuniones de asesoramiento tenían como objetivo ayudar a tomar decisiones educativas y profesionales. Por ejemplo, el asesor ofreció apoyo en la redacción del currículum vitae y otras posibles cartas de presentación. El profesorado que desee aplicar esta práctica deberá buscar la colaboración de los centros de orientación laboral de sus comunidades locales para establecer relaciones con los orientadores profesionales.

## **2. Reuniones de grupo**

- Entrenamiento de habilidades interpersonales (por ejemplo, habilidades de autopresentación o de trabajo en equipo)
- Ejercicios de preparación para posibles futuras entrevistas (académicas o laborales).
- Formación relacionada con la experiencia migratoria (se incluyen aspectos psicológicos como por ejemplo el choque cultural).

El profesorado que desee aplicar esta práctica deberá buscar la colaboración de los centros de orientación laboral de sus comunidades locales para establecer relaciones con los orientadores profesionales que podrían organizar dicha tutoría, pero también con la organización no gubernamental o las instituciones sanitarias para proporcionar apoyo psicológico.

## Práctica 16.

# Del sueño a la realización, un punto de asesoramiento educativo y profesional para estudiantes extranjeros

Lema del proyecto: “Los sueños no se hacen realidad, nosotros los hacemos realidad”

## OBJETIVOS

1. Aumentar el conocimiento del estudiante migrante del sistema educativo de acogida y de la realidad del mercado laboral nacional.
2. Mejorar el conocimiento de los recursos y preferencias profesionales.
3. Desarrollar las siguientes habilidades: toma de decisiones, planificación del futuro profesional, fortalecimiento del sentido de agencia y autoeficacia y motivación.
4. Obtener apoyo a la hora de planificar el futuro educativo y profesional.

## INSTRUCCIONES

La práctica está destinada a los estudiantes de las residencias e internados, ya que su implementación requiere clases extracurriculares impartidas en el tiempo libre.

El objetivo principal es contratar un tutor/a profesional. Las entidades principales con las que se puede contar son: los centros de orientación laboral o profesional, organizaciones no gubernamentales o instituciones sanitarias. Si los servicios sociales gestionados por el gobierno local proporcionan estos servicios, podrían incluirse como partes interesadas en la acción siempre que su trabajo sea adecuado. Los estudiantes que tengan claro su futuro académico/laboral, serán capacitados para que puedan alcanzar sus objetivos (ofreciéndoles formación, encuentros, etc.). Los adolescentes que no tengan planes explícitos serán tutelados y asesorados para

tomar las decisiones necesarias. En este tipo de actividades, es esencial ofrecer una atención lo más individualizada posible.





Orientación profesional para estudiantes migrantes que viven sin sus familias en una residencia universitaria.

## Práctica 17. Las clases de bienvenida (Polonia)

### RESUMEN

**Tabla 59. Resumen de la actividad**

<b>Objetivo</b>
El objetivo de las denominadas “unidades preparatorias” es que el alumnado de origen migrante pueda realizar un aprendizaje significativo en la lengua vehicular de la escuela.
<b>Participantes</b>
La unidad/clase preparatoria es una solución para los alumnos de origen migrante que no conocen el idioma local o no lo hacen un nivel suficiente para estudiar en la escuela y que previamente han sido escolarizados en un sistema educativo diferente.
<b>Contexto/situación</b>
La creación de unidades preparatorias suele ser posible gracias a la existencia de disposiciones pertinentes en la legislación educativa. En el caso de las escuelas públicas puede ser la administración local. La solicitud de creación de una unidad preparatoria la presenta el equipo directivo del centro tras reconocer las necesidades educativas de los alumnos.

### OBJETIVOS

#### **APOYAR AL PROCESO DE ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN**

En la unidad de preparación, los alumnos con experiencias migratorias tienen la oportunidad de conocer a los alumnos locales durante determinadas clases, eventos y actividades escolares. El alumno puede estar acompañado en clase por lo que se conoce como “asistente intercultural”. Una figura que habla el idioma local y el del

país de origen del alumno/a. El papel del asistente es también apoyar el proceso de adaptación e integración de la comunidad escolar (alumnado, familias y profesorado).

### **APOYAR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA, LA CULTURA Y LA REALIDAD**

El desconocimiento de la lengua local es un obstáculo que dificulta a los estudiantes el acceso a los conocimientos, la expresión y la comunicación con los demás. Los alumnos pueden entonces sentirse estresados y frustrados. Una unidad preparatoria centrada en la adaptación puede suponer un alivio.

### **ADAPTAR LOS MÉTODOS A LAS NECESIDADES**

Se parte de la base de que la enseñanza en la unidad preparatoria debe llevarse a cabo de acuerdo con el plan de estudios, pero con métodos y formas adaptados a la situación específica, al desarrollo individual y a las necesidades educativas, así como a las capacidades psicofísicas de los alumnos. En la unidad preparatoria, los estudiantes tienen más clases en el idioma local. Aprenden la comunicación cotidiana, pero también palabras y expresiones de matemáticas, biología, historia y otras materias escolares. Conocen la cultura local, participan en clases temáticas y conocen mejor la ciudad o el pueblo. Por ello, las clases preparatorias también organizan proyectos y clases de integración en la zona (por ejemplo, AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas). Esta solución es especialmente necesaria para los alumnos que presentan trastornos de la comunicación y dificultades de adaptación relacionadas con las diferencias culturales o los cambios en el entorno educativo. En estos casos, es necesario adaptar el proceso y la organización del aprendizaje a las necesidades y oportunidades educativas de los alumnos.

## **SOBRE LA PRÁCTICA**

La decisión de crear una unidad preparatoria no tiene por qué tomarse el primer día del curso académico. Se puede hacer en cualquier momento del curso escolar, pues lo que pretende facilitar es el funcionamiento del centro, especialmente cuando hay que escolarizados estudiantes de origen migrante. La unidad preparatoria tiene una

duración de un año y puede extenderse al año siguiente. No deben asistir más de 15 alumnos (no se necesita un número mínimo de estudiantes para crear una clase de este tipo, sino que puede organizarse para un solo alumno). La práctica permite la posibilidad de establecer departamentos intercolegiales (es decir, los estudiantes de otras instituciones pueden acudir a la escuela).

El alumnado de 6 a 19 años puede matricularse en unidades preparatorias. Las clases pueden combinarse, por ejemplo, en la escuela primaria: educación escolar temprana, es decir, clases 1-3 (alumnado de 7 a 9 años), clases 4-6 (alumnado de 10 a 12 años), 7-8 (alumnado de 13 a 14 años). En la escuela secundaria, es posible combinar las clases 1-2 (alumnado de 15 a 16 años) y 3-4 (alumnado de 17 a 18 años). Sin embargo, el profesorado debe ser consciente de que en estas clases combinadas deben impartir el plan de estudios específico para cada nivel educativo.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

### **EVALUAR LAS EXPERIENCIAS POLACAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA EN DIFERENTES CONTEXTOS.**

#### **WROCŁAW - 7 CLASES DE BIENVENIDA**

##### **Los estudiantes de lengua extranjera participan en:**

- Clases de la lengua vehicular como lengua extranjera (curso intensivo).
- Clases de cultura local.
- Otras asignaturas.

##### **Al participar en las clases son capaces de:**

- Comunicarse mejor en la lengua vehicular.
- integrarse más rápidamente con los estudiantes del grupo-clase.
- Aprender más sobre la escuela local.
- Continuar en el sistema educativo del país de acogida con facilidad.

**La escuela ofrece:**

- Actividades extracurriculares: varios viajes y clases (en museos, cines, teatros y óperas- aprendizaje activo del idioma en vivo).
- Laboratorios de química, biología e informática profesionalmente equipados, aulas con pizarras interactivas, ordenadores y tabletas.
- Un pabellón deportivo bien equipado.
- Tutoría - cada estudiante que habla un idioma extranjero es emparejado con un estudiante.
- Apoyo a las familias.
- Comidas caseras en la escuela.

**Escuela Primaria No. 83**

En la Escuela Primaria N° 83 el año escolar 2019/20 hubo un departamento para los grados 1-3 y 4-6. Allí estudiaron alumnos de Ucrania, Brasil, Kazajistán y Georgia. La educación en los departamentos se organizó como una innovación: los alumnos estudiaron en grupos mixtos por edad y tuvieron cinco horas más de clases de polaco. Después de un año en la unidad preparatoria podían continuar su educación en la escuela del distrito. En la escuela trabajaban dos asistentes interculturales, lo que resultaba muy útil, sobre todo al principio del curso, cuando los estudiantes aún no conocían el idioma.

**El director de una escuela que participó en el proyecto:**

“Los estudiantes que vienen a esta escuela resuelven unas pruebas básicas para comprobar no sólo sus competencias y habilidades lingüísticas, sino también sus conocimientos escolares. (...) La escuela cuenta con profesorado que sabe ruso e inglés. También contamos con el apoyo tanto de los consejos escolares como de la Facultad de Educación de Poznań. (...) A veces nos encontramos con estudiantes con depresión u otros trastornos. Nos damos cuenta de que venir a Polonia no es su elección. No siempre lo soportan con facilidad, también puede ser difícil aprender. El cambio de entorno y el desconocimiento del idioma provoca la separación de estos alumnos y profundiza las dificultades de aprendizaje. Hay que recordar que para estos estudiantes, de repente, una lengua extranjera se convierte en “nativa”.

Además, deben aprender el inglés y un idioma adicional, por ejemplo, el alemán. Sé que el comienzo en una nueva escuela es muy importante para el posterior bienestar y funcionamiento de estos jóvenes. (...) El hecho de que en las unidades se encuentren con compañeros/as que hablan el mismo idioma facilita la gestión en la realidad polaca. La adaptación es más eficaz y no provoca un estrés excesivo. “

### **Varsovia, 10 unidades preparatorias:**

Al inicio del curso escolar 2019/20, la Oficina de Educación de Varsovia preparó materiales especiales de bienvenida para los estudiantes extranjeros en vietnamita, ucraniano, ruso, inglés, checheno, bielorruso y árabe. El manual contiene datos, entre otros, sobre el sistema educativo, el calendario del año escolar, información sobre qué hacer durante los descansos, el sistema de evaluación y las clases adicionales.

### **MATERIALES DE BIENVENIDA (extracto)**

Querido estudiante ¡Bienvenido a Varsovia en una nueva escuela! Estamos muy contentos de que estés con nosotros, de que vayas a vivir aquí y de que estudies y te diviertas en Varsovia. Esperamos que te guste Varsovia, porque esta ciudad ha sido creada durante siglos por los recién llegados de varios países. La Varsovia multicultural de hoy se enorgullece de que tantos extranjeros la consideren su segunda patria. Queremos ayudarte en los primeros días de tu estancia en esta nueva escuela. A tu alrededor hay profesorado y compañeros/as que te apoyarán, te traducirán cosas nuevas y desconocidas. Recuerda que estamos aquí para responder a tus preguntas y dudas. Nos interesan tus anécdotas sobre tu familia, los compañeros/as, tu ciudad; sobre tus platos y música favoritos. Así nos conoceremos mejor.

## RECURSOS ÚTILES

<https://www.wroclaw.pl/files/wiadomosci/klasy-en.pdf>

## PREPARATION CLASSES

FOR FOREIGN CHILDREN

Does your child come from another country and start learning at a school in Wrocław? Are you worried that language will be then a barrier for learning?

Sign-up your child to the preparation class!



**START**

### What is the preparation class?

Preparation class is for children who start classes in a Polish school. The offer is addressed to foreign-language children - including foreigners and children returning to Poland from emigration. In preparation class, children have a greater number of classes in Polish. They learn everyday communication, but also words and expressions from mathematics, nature, history and other school subjects. They get to know Polish culture, take part in thematic lessons and integration activities, get to know the city better. At the same time, the child does not lose a year because it implements the core curriculum for its level.

### Why is it worth to enrol your child in the preparation class?

Lack of knowledge of Polish language is an obstacle that makes it difficult for children to access knowledge, express themselves and communicate with others. The child can then feel stress and frustration.

### For whom did we create preparation classes?

For children and adolescents aged 6 to 19 who start school and do not speak Polish.

### How long does it take to study in the preparation class?

From 4 weeks to 12 months.

### Until when can you enrol your child in the preparation class?

Enrolment is possible during all year.

### How much does it cost?

Learning in the preparation class is free.

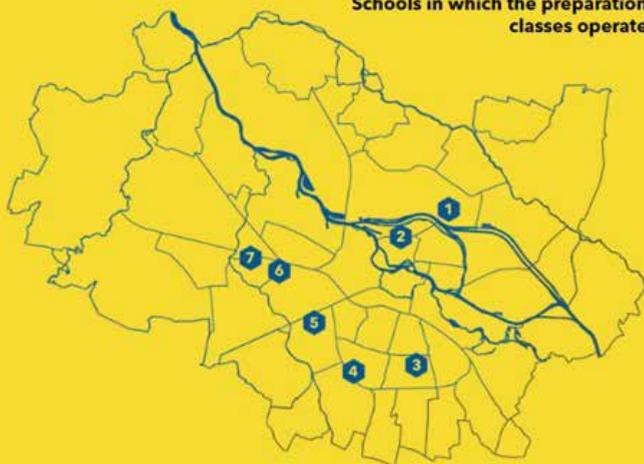
### What will your child get in the preparation class?

- Lessons take place in a friendly atmosphere.
- Pupils have many hours of learning Polish as a foreign language and thematic classes.
- Children learn the vocabulary needed to learn other school subjects.
- Parents receive support, for example, consultations with teachers, training in the rules of education at a Polish school.

### Where can you find more information?

In individual schools indicated on the map.

## Schools in which the preparation classes operate



- 1** Szkoła Podstawowa nr 83  
im. Jana Kasprowicza  
al. Tadeusza Boya-Zeleńskiego 32  
(71) 7986869  
sekretariat.sp083@wroclawskaedukacja.pl
- 2** Szkoła Podstawowa nr 74  
im. Prymasa Tysiąclecia  
ul. Kleczkowska 2  
(71) 7986863  
sekretariat.sp074@wroclawskaedukacja.pl
- 3** Szkoła Podstawowa nr 90  
im. Prof. Stanisława Tołpy  
ul. Orzechowa 62  
(71) 7986873  
sekretariat.sp090@wroclawskaedukacja.pl
- 4** Szkoła Podstawowa nr 4  
ul. Powstańców Śląskich 210-218  
(71) 7986903  
sekretariat.sp004@wroclawskaedukacja.pl
- 5** Szkoła Podstawowa nr 109  
im. Edwarda Dombowskiego  
ul. Inżynierska 54  
(71) 7986839  
sekretariat.sp109@wroclawskaedukacja.pl
- 6** Liceum Ogólnokształcące nr XV  
im. mjr Piotra Wysockiego ul. Wojnicka 58  
(71) 7986739  
sekretariat@loxw.wroclaw.pl
- 7** Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 1  
ul. Zemska 16c  
(71) 7986915  
sekretariat@sp113.wroc.pl

Please remember that buses and trams (MPK) are free for pupils of Wrocław's schools (school ID).

# Capítulo 5.

## Indicadores de la conceptualización del bienestar de niños, niñas y jóvenes migrantes



## INTRODUCCIÓN

Las escuelas son una parte vital de las vidas de los niños y las niñas y cada vez son más reconocidas como lugares clave de apoyo que influyen significativamente en su bienestar. Esto es particularmente cierto para los niños y niñas migrantes, ya que las escuelas juegan un papel importante en su proceso de integración. El propósito de esta guía es ofrecer a los educadores que trabajan con niños y niñas migrantes un conjunto de indicadores sobre el bienestar de los niños y niñas migrantes en un entorno escolar. Los indicadores propuestos incorporan las perspectivas de los niños y niñas migrantes sobre lo que significa el bienestar para ellos y ellas.

Si bien no existe una definición uniforme de bienestar, en general, se refiere a diferentes dimensiones de la calidad de vida. El bienestar es un concepto multifacético. Se refiere a las condiciones de vida y a los sentimientos y experiencias subjetivas tanto del presente como del futuro. Las diferentes dimensiones del bienestar de los niños (incluidas en la *Convención sobre los Derechos del Niño*) abarcan la calidad material y emocional de la vida de los niños, pero también el desarrollo y la toma de conciencia de sus potencialidades. Por tanto, el bienestar infantil incluye el bien-estar (well-being) y el bien-devenir (well-becoming) (Ben-Aryeh, Casas, Frønes y Korbin, 2014: 1).

La guía contiene un conjunto de indicadores que presentan un marco para el bienestar de los niños y las niñas migrantes en un entorno escolar. Si bien de ninguna manera es exhaustivo, presenta un marco de bienestar básico basado en las perspectivas de los niños y las niñas. Ofrece una descripción general de las diferentes áreas de necesidades de los niños y niñas migrantes y las herramientas de medición para cada indicador. Estas herramientas se pueden utilizar para evaluar el bienestar general de los niños y las niñas migrantes y para evaluar las medidas existentes que contribuyen a ello en la escuela, con el fin de reconocer las áreas que necesitan más atención. Además, tiene como objetivo comprender cómo se arreglan sus vidas y cómo responder a sus necesidades de manera adecuada. Si bien muchos de los indicadores que se presentan a continuación son relevantes para todos los niños y

niñas, algunos son más específicos ya que fueron seleccionados de acuerdo con su propia conceptualización de bienestar.

Los indicadores han sido seleccionados en base a la investigación desde la perspectiva de los niños (migrantes) dentro de diferentes proyectos europeos, como el Proyecto European Cohort Development y el proyecto IMMERSE - Integration mapping of Refugee and Migrant Children. Se recopiló información adicional durante el trabajo de campo con niños y niñas migrantes en el marco del proyecto MiCREATE: *Migrant Children and Communities in a Transforming Europe*.

## CÓMO UTILIZAR ESTA GUÍA

Las herramientas se pueden utilizar para medir periódicamente el bienestar de los niños y niñas migrantes y en consecuencia, su nivel de integración en la sociedad, así como para evaluar las medidas escolares existentes que contribuyen a ello. La información puede proporcionar una base para trabajar con niños y niñas migrantes en áreas específicas que necesitan más atención. También, así como para mejorar los enfoques y programas escolares existentes.

A continuación, puede encontrar dos conjuntos de indicadores. El primero se refiere a los niños y niñas migrantes y el segundo al entorno escolar. Cada indicador contiene una descripción, una pregunta guía para el indicador y una herramienta de medición. Al final, hay listas de evaluación para ambos conjuntos de indicadores y un cuestionario para medir las percepciones subjetivas de los niños y niñas sobre su bienestar.

## CÓMO ADMINISTRAR EL CUESTIONARIO

El objetivo de este formulario es evaluar el bienestar de los estudiantes y la eficacia de la escuela en relación a la inclusión del alumnado de origen migrante. Está pensado únicamente como una autoevaluación para los centros educativos. El cuestionario puede utilizarse de forma longitudinal durante varios años para medir si el bienestar de los alumnos está mejorando y si se sienten más satisfechos.

Se recomienda que sea administrado por un miembro del personal de la escuela que tenga experiencia previa en investigación. Es de carácter anónimo y está pensado para utilizarse en colectivo (toda una clase o todos los estudiantes de la escuela), no únicamente para un caso individual. Es crucial mantener la confidencialidad del alumnado y nunca deben revelarse los datos personales de los integrantes.

Consentimiento informado: antes de administrar el cuestionario, los estudiantes y sus familias deben dar su consentimiento para participar, por eso es importante asegurarse de que ambos comprendan plenamente lo que se les pide. Es especialmente relevante especificar que no están obligados a participar en la investigación y que pueden retirarse en cualquier momento. Esto significa que incluso un estudiante que ha aceptado participar en el estudio puede cambiar de opinión y retirar su consentimiento.

Los datos solo pueden ser utilizados por los miembros de la escuela responsables de la investigación y no deben ser compartidos con otros. A su vez, los estudiantes y sus familias también deben ser informados sobre la finalidad de la recogida de datos, el tiempo que se almacenarán y quién tendrá acceso a ellos.

# PROPUESTA

**Tabla 60. Indicadores**

INFANCIA			
	Descripción del indicador	Herramienta de medición	Notas y explicaciones
<p><b>1. Bienestar subjetivo.</b> <b>P: ¿El niño o la niña está satisfecho/a con su vida?</b></p>	<p>El bienestar subjetivo se refiere a cómo los niños experimentan y evalúan sus vidas.</p>	<p>Ahora, por favor, indica cuánto estás de acuerdo con cada una de las siguientes oraciones sobre tu vida en general:</p>	<p>Para ser utilizado en forma de cuestionario para la autoevaluación del niño/a.</p>
<p><b>1.1 Bienestar subjetivo cognitivo</b></p>	<p>El bienestar cognitivo se refiere a la satisfacción en términos globales (vida en su conjunto).</p>	<p>a. Estoy completamente satisfecho/a con mi vida                      B. Tengo lo que quiero en la vida                      C. Me gusta ser como soy</p> <p>[Responde con respecto a cada ítem]</p> <p>Elección: Individual</p> <p>1 Totalmente en desacuerdo.                      2 En desacuerdo.                      3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo.                      4 De acuerdo.                      5 Totalmente de acuerdo.</p> <p>-----</p>	

<p><b>1.2 Bienestar subjetivo afectivo</b></p>	<p>El bienestar afectivo se refiere a emociones, estados de ánimo y sentimientos.</p>	<p>A continuación, se muestra una lista de palabras que describen diferentes sentimientos. Por favor, lea cada palabra y luego marque una casilla para decir qué tanto te has sentido así durante las últimas dos semanas:</p> <p>A. Contento/a  B. Triste  C. Tranquilo/a  D. Estresado/a  E. Lleno/a de energía  F. Aburrido/a</p> <p>[Responde con respecto a cada ítem]  Elección: Individual</p> <p>1 Nunca  2 Rara vez  3 A veces  4 A menudo  5 Siempre</p>	<p>Fuentes:  Proyecto MiCreate  <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a>  Proyecto Eurocohort  <a href="http://www.eurocohort.eu">www.eurocohort.eu</a>  Proyecto Immerse  <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
--	---	--	---

<p><b>2. Sentido de pertenencia a la clase / escuela.</b>  <b>P: ¿El niño o la niña siente que pertenece?</b></p>	<p>El sentido de pertenencia a la clase / escuela es la medida en que los estudiantes se sienten aceptados, apoyados y respetados por sus maestros y compañeros de clase.</p>	<p>Lee las siguientes oraciones sobre las relaciones en tu clase. ¿Con qué frecuencia esto es cierto en tu caso?</p> <p>A. Mis compañeros de clase me aceptan tal como soy.</p> <p>B. Mis profesores me aceptan de la misma manera que lo hacen con los otros compañeros de clase.</p> <p>C. Mis compañeros de clase se preocupan por cómo me siento.</p> <p>D. Mis profesores me escuchan y tienen en cuenta lo que digo.</p> <p>E. Siento que pertenezco a esta clase / escuela.</p> <p>[Responde con respecto a cada ítem]</p> <p>Elección: Individual</p> <p>1 Nunca</p> <p>2 Rara vez</p> <p>3 A veces</p> <p>4 A menudo</p> <p>5 Siempre</p>	<p>Para ser utilizado en forma de cuestionario para la autoevaluación del niño/a.</p> <p>Fuentes:  Proyecto MiCreate  <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a>  Proyecto Immerse  <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
---	---	--	--

<p><b>3. Conexión con amigos/pares.</b>  <b>P: ¿Se siente el niño unido a sus amigos y compañeros?</b></p>	<p>La conexión con los amigos/compañeros hace referencia a sentirse cerca y conectado con los amigos y compañeros</p>	<p>Por favor, marque en la escala que tan de acuerdo se siente con las siguientes frases:?</p> <p>a. Mis amigos y yo nos llevamos bien  b. Si tengo un problema, tengo un amigo que me apoya  c. Me siento unido a mis amigos</p> <p>[Responda con respecto a cada punto]  Elección: Individual</p> <p>1 Muy en desacuerdo  2. En desacuerdo  3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo  4 De acuerdo  5 Muy de acuerdo</p>	<p>Se utilizará en forma de cuestionario para la autoevaluación del niño</p> <p>Fuentes:  Proyecto MiCreate <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a>  Proyecto Eurocohort <a href="http://www.eurocohort.eu">www.eurocohort.eu</a>  Proyecto de inmersión <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
<p><b>4. Conexión con los profesores.</b>  <b>P: ¿Se siente el niño unido a sus profesores?</b></p>	<p>La conexión con los profesores se refiere a sentirse cerca y conectado con los profesores</p>	<p>Por favor, marque en la escala su grado de acuerdo con las siguientes frases.</p> <p>a. Me llevo bien con mis profesores.  b. Mis profesores me animan y apoyan.  c. Me siento unido a mis profesores.</p>	<p>Se utilizará en forma de cuestionario para la autoevaluación del niño</p>

		<p>[Responda con respecto a cada punto]</p> <p>Elección: Individual</p> <p>1 Muy en desacuerdo.</p> <p>2. En desacuerdo.</p> <p>3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo.</p> <p>4 De acuerdo.</p> <p>5 Muy de acuerdo.</p>	<p>Fuentes:</p> <p>Proyecto MiCreate <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a></p> <p>Proyecto Eurocohort <a href="http://www.eurocohort.eu">www.eurocohort.eu</a></p> <p>Proyecto de inmersión <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
<p><b>5. Competencia en la lengua de acogida.</b></p> <p><b>P: ¿Es el niño competente en la lengua de acogida?</b></p>	<p>La competencia en la lengua de acogida se refiere al conocimiento de la misma y a la capacidad de utilizarla.</p>	<p>¿Hablas bien [idioma]?</p> <p>1 Muy bien.</p> <p>2 Bien.</p> <p>3 No muy bien.</p> <p>4 En absoluto.</p>	<p>Se utilizará en forma de cuestionario para la autoevaluación del niño</p> <p>Fuentes:</p> <p>Proyecto MiCreate <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a></p> <p>Proyecto de inmersión <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
<p><b>6. Experiencia/percepción de actitudes negativas.</b></p> <p><b>P: ¿Experimenta el niño actitudes negativas?</b></p>	<p>La experiencia/percepción de actitudes negativas se refiere a.</p>	<p>¿Has sentido alguna vez que te han tratado injustamente <u>los profesores por los siguientes motivos?</u></p>	<p>Se utilizará en forma de cuestionario para la autoevaluación del niño</p>

		<p>a. Su religión. b. Su nacionalidad/raza. c. Idioma que habla.</p> <p>¿Has sentido alguna vez que te han tratado injustamente los compañeros de clase por los siguientes motivos? a. Su religión. b. Su nacionalidad/raza. c. Idioma que habla.</p> <p>[Responda con respecto a cada punto] Sí. No.</p>	<p>Fuentes: Proyecto MiCreate <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a> Proyecto de inmersión <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
<p><b>7. Experiencia de acoso/intimidación.</b> <b>P: ¿El niño sufre acoso/intimidación?</b></p>	<p>La experiencia de acoso/intimidación se refiere a la experimentación de un comportamiento amenazante, abusivo o agresivo.</p>	<p>Durante este curso escolar, ¿con qué frecuencia te han hecho otros estudiantes de tu centro educativo alguna de las siguientes acciones (incluso a través de Internet o de mensajes de texto)? Más de tres veces.</p>	<p>Se utilizará en forma de cuestionario para la autoevaluación del niño.</p>

		<p>a. Se han burlado de ti, te han llamado de forma poco amable, han difundido mentiras sobre ti, han compartido información embarazosa sobre ti o te han amenazado.</p> <p>b. Golpear o herirte . (sin incluir los juegos de lucha)</p> <p>c. Dejarle fuera de sus juegos o actividades.</p> <p>[Responda con respecto a cada punto]</p> <p>Nunca. Una vez. Dos o tres veces.</p>	<p>Fuentes: Proyecto MiCreate <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a> Proyecto de inmersión <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
<p><b>8. Percepción del futuro.</b> <b>P: ¿Percibe el niño su futuro como algo positivo?</b></p>	<p>Cómo percibe el niño su futuro.</p>	<p>Por favor, marque en la escala su grado de acuerdo con las siguientes frases:</p> <p>a. Me siento optimista sobre mi futuro.</p>	<p>Se utilizará en forma de cuestionario para la autoevaluación del niño</p>

		<p>[Responda con respecto a cada punto]</p> <p>Elección: Individual</p> <p>1 Muy en desacuerdo.</p> <p>2. En desacuerdo.</p> <p>3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo.</p> <p>4 De acuerdo.</p> <p>5 Muy de acuerdo.</p>	<p>Fuentes:</p> <p>Proyecto MiCreate <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a></p> <p>Proyecto Eurocohort <a href="http://www.eurocohort.eu">www.eurocohort.eu</a></p>
--	--	---	--

## ESCUELA

	Descripción del indicador	Herramienta de medición	Notas y explicaciones
<p><b>9. Medidas de apoyo al aprendizaje de idiomas.</b></p> <p><b>P: ¿Existen medidas de apoyo lingüístico en la escuela?</b></p>	<p>Medidas para mejorar la lengua de enseñanza de los niños (inmigrantes) que hablan otra(s) lengua(s) en casa.</p>	<p>¿Ofrece tu escuela una o más de las medidas que se indican a continuación para los niños inmigrantes?</p> <p>a. Clases adicionales en la lengua de escolarización durante el horario escolar.</p> <p>b. Clases adicionales en la lengua de escolarización fuera del horario escolar.</p>	

		<p>c. Enseñanza o plan de estudios individualizado.</p> <p>d. Ayudante en clase.</p> <p>e. Clases de lengua materna.</p> <p>f. Enseñanza de materias bilingües (lengua materna+lengua de escolarización)</p> <p>[Responda con respecto a cada punto]</p> <p>1. Sí</p> <p>2. No</p>	<p>Fuentes:  Proyecto MiCreate  <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a>  Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019  Proyecto de inmersión  <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
<p><b>10. Medidas generales de apoyo al aprendizaje.</b>  <b>P: ¿Existen medidas de apoyo al aprendizaje en la escuela?</b></p>	<p>Medidas para mejorar el rendimiento escolar general de los alumnos inmigrantes.</p>	<p>¿Ofrece tu escuela una o más de las medidas que se indican a continuación para los niños inmigrantes?</p> <p>a. Material didáctico específico.</p> <p>b. Apoyo para el aprendizaje individualizado.</p> <p>c. Enseñanza diferenciada.</p>	

		<p>d. Apoyo para el aprendizaje en grupo.</p> <p>e. Educación entre iguales</p> <p>f. Mentoría.</p> <p>[Responda con respecto a cada punto]</p> <p>1. Sí.</p> <p>2. No.</p>	<p>Fuentes:</p> <p>Proyecto MiCreate <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a></p> <p>Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019</p> <p>Proyecto de inmersión <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
<p><b>11. Servicios psicosociales en la escuela.</b></p> <p><b>P: ¿Hay servicios psicosociales disponibles en la escuela?</b></p>	<p>Los servicios psicosociales apoyan el bienestar psicológico y emocional de los niños.</p>	<p>¿Ofrece tu escuela servicios psicosociales para los niños inmigrantes?</p> <p>a. Apoyo psicosocial en forma de asesoramiento.</p> <p>b. Mediador intercultural</p> <p>c. Otros tipos de apoyo psicosocial.</p> <p>[Responda con respecto a cada punto]</p> <p>1. Sí.</p> <p>2. No.</p>	<p>Fuentes:</p> <p>Proyecto MiCreate <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a></p> <p>Proyecto de inmersión <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>

<p><b>12. Actividades extracurriculares disponibles.</b>  <b>P: ¿Hay actividades extraescolares en la escuela?</b></p>	<p>Las actividades extraescolares se refieren a las actividades fuera del ámbito del plan de estudios normal de la escuela.</p>	<p>¿Hay actividades extraescolares accesibles para los niños inmigrantes en tu escuela?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí.</li> <li>2. No.</li> </ol>	<p>Fuentes:  Proyecto MiCreate  <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a>  Proyecto de inmersión  <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
<p><b>13. Promoción de la participación de los padres en la escuela</b>  <b>P: ¿Se fomenta la participación de las familias en la escuela?</b></p>	<p>La participación de las familias se refiere a la participación de los padres en las actividades y asociaciones escolares.</p>	<p>¿Se anima a las familias a participar en?:</p> <p>Actividades escolares.  Actividades extracurriculares.  Asociaciones de familias.</p> <p>[Responda con respecto a cada punto]</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí.</li> <li>2. No.</li> </ol>	<p>Fuentes:  Proyecto MiCreate  <a href="http://www.micreate.eu/">http://www.micreate.eu/</a>  Proyecto de inmersión  <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a>  PIRLS 2016 contextual  ‘Cuestionario escolar en Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2019</p>

<p><b>14. Las competencias interculturales forman parte del programa de estudios.</b>  <b>P: ¿Las competencias interculturales forman parte del programa de estudios?</b></p>	<p>Las competencias interculturales son capacidades para desenvolverse con destreza en entornos complejos marcados por una creciente diversidad de pueblos, culturas y estilos de vida, capacidades para desenvolverse de forma eficaz y adecuada cuando se interactúa con otras personas que son lingüística y culturalmente diferentes a uno mismo” (Fantini &amp; Tirmizi, 2006)</p>	<p>¿Se incluyen las competencias interculturales en el plan de estudios?  1. Sí  2. No</p>	<p>la educación intercultural se considera un medio „para crear un espacio común basado en la comprensión mutua y el reconocimiento de las similitudes a través del diálogo</p> <p>Fuentes:  Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2019  Proyecto de inmersión  <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a></p>
<p><b>15. Los valores interculturales forman parte de la identidad de la escuela.</b>  <b>P: ¿Los valores interculturales forman parte de la identidad de la escuela?</b></p>	<p>Los valores interculturales son los que promueven la creación de un espacio común de aprendizaje y convivencia en el que todos los alumnos -cualquiera que</p>	<p>¿Son los valores interculturales parte integral de la identidad de la escuela?  1. Sí.  2. No.</p>	

	sea su origen lingüístico y cultural- puedan dialogar, reconocer sus similitudes más allá de sus diferencias, mostrar respeto por los demás y cambiar potencialmente su forma de verse a sí mismos y a los demás.		Proyecto de inmersión <a href="https://www.immerse-h2020.eu/">https://www.immerse-h2020.eu/</a> Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2019
--	---	--	--

#### LISTA DE EVALUACIÓN DEL EDUCADOR DE LOS/AS NIÑOS/AS

	PREGUNTA ORIENTADORA	SÍ/NO
1	¿Está el/la niño/a satisfecho con su vida?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2	¿Siente el/la niño/a que pertenece al grupo?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
3	¿Está el/la niño/a conectado con sus amigos y compañeros?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
4	¿Está el/la niño/a conectado con sus profesores?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
5	¿Es el/la niño/a competente en la lengua de acogida?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
6	¿Experimenta el/la niño/a actitudes negativas?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
7	¿Sufre el/la niño/a acoso/intimidación?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
8	¿Percibe el/la niño/a su futuro como algo positivo?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

## EJEMPLO DE CUESTIONARIO PARA NIÑOS

Estimado estudiante,

Nos gustaría conocer TU OPINIÓN sobre cómo te sientes en la escuela y las relaciones entre los/as alumnos/as de tu clase y de tu centro. Por ello, nos gustaría que rellenaras este cuestionario con respuestas HONESTAS Y VERDADERAS.

Por favor, responde a todas las preguntas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo nos interesa su opinión.

Si hay alguna pregunta que no entiendas, pide una explicación al profesor.

Muchas gracias por su tiempo.

Por favor, marque en la escala su grado de acuerdo con las siguientes frases:

	1 Estoy muy en desacuerdo	2 No estoy de acuerdo	3 No estoy ni en desacuerdo ni de acuerdo	4 Estoy de acuerdo	5 Estoy muy de acuerdo	6 No sé/ no quiero responder
Estoy completamente satisfecho con mi vida	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Tengo lo que quiero en la vida	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Me gusta ser como soy	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Me siento positivo sobre mi futuro	1 	2 	3 	4 	5 	6 

A continuación, encontrarás una lista de palabras que describen diferentes sentimientos. Lee cada palabra y luego marca una casilla para decir cómo mucho se ha sentido así durante las últimas dos semanas:

	1 Nunca	2 Raramente	3 A veces	4 A menudo	5 Siempre	6 No sé/ no quiero responder
Feliz	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Triste	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Calma	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Estresado	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Lleno de energía	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Aburrido	1 	2 	3 	4 	5 	6 

Por favor, marque en la escala su grado de acuerdo con las siguientes frases:

	1 Estoy muy en desacuerdo	2 No estoy de acuerdo	3 No estoy ni en desacuerdo ni de acuerdo	4 Estoy de acuerdo	5 Estoy muy de acuerdo	6 No sé/no quiero responder
Mis compañeros me aceptan sólo como soy	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Mis profesores me aceptan el mismo modo que los demás compañeros de clase	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Mis compañeros se preocupan por cómo Me siento	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Mis profesores me escuchan y tienen en cuenta lo que digo	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Siento que pertenezco a esta clase	1 	2 	3 	4 	5 	6 

Por favor, marque en la escala su grado de acuerdo con las siguientes frases:

	1 Estoy muy en desacuerdo	2 No estoy de acuerdo	3 No estoy ni en desacuerdo ni de acuerdo	4 Estoy de acuerdo	5 Estoy muy de acuerdo	6 No sé/no quiero responder
Mis amigos y yo nos llevamos bien	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Si tengo un problema, tengo un amigo que me apoye	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Me siento conectado a mis amigos	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Me llevo bien con mis profesores	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Mis profesores me animan y apoyan	1 	2 	3 	4 	5 	6 
Me siento conectado a mis profesores	1 	2 	3 	4 	5 	6 

¿Hablas bien [idioma]?

- a) Muy bien.
- b) Bien.
- b) No muy bien.
- c) En absoluto.

¿Has sentido alguna vez que te han tratado injustamente los profesores por los siguientes motivos?

Tu religión	Sí	No	No lo sé. No quiero responder
Tu nacionalidad/raza	Sí	No	No lo sé. No quiero responder
Idioma que hablas	Sí	No	No lo sé. No quiero responder

¿Has sentido alguna vez que te han tratado injustamente los compañeros de clase por los siguientes motivos?

Tu religión	Sí	No	No lo sé. No quiero responder
Tu nacionalidad/raza	Sí	No	No lo sé. No quiero responder
Idioma que hablas	Sí	No	No lo sé. No quiero responder

Durante este curso escolar, ¿con qué frecuencia te han hecho otros estudiantes de tu centro educativo alguna de las siguientes acciones (incluso a través de Internet o de mensajes de texto)?

Se han burlado de ti, te han insultado de forma poco amable, han difundido mentiras sobre ti, han compartido información embarazosa sobre ti o te ha amenazado	Nunca	Una vez	Dos o tres veces	Más de tres veces
Golpear o herirte (sin incluir los juegos de lucha)	Nunca	Una vez	Dos o tres veces	Más de tres veces
Te dejan fuera de sus juegos o actividades	Nunca	Una vez	Dos o tres veces	Más de tres veces

## LISTA DE EVALUACIÓN DEL EDUCADOR PARA LA ESCUELA

	PREGUNTA ORIENTADORA	SÍ/NO
1	¿Existen medidas de apoyo al aprendizaje de idiomas en la escuela?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2	¿Existen medidas de apoyo al aprendizaje en la escuela?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
3	¿Hay servicios psicosociales disponibles en la escuela?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
4	¿Hay actividades extraescolares en la escuela?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
5	¿Se fomenta la participación de los padres en la escuela?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
6	¿Las competencias interculturales forman parte del programa de estudios?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
7	¿Son los valores interculturales parte integrante de la identidad de la escuela?	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

### Observaciones de los niños y jóvenes sobre los indicadores

- “Creo que estas preguntas deberían aplicarse más a menudo a todos aquellos niños y jóvenes que se trasladan a otro país”.
- “Mi opinión es que los niños inmigrantes deberían hacerse estas preguntas más a menudo. Y hablar con ellos más a menudo sobre cómo se sienten”.
- “Las preguntas me parecen muy adecuadas y los niños pueden expresar muy bien su opinión y bienestar en el nuevo país”.
- “Me gusta mucho este cuestionario, ya que es muy comprensible y me gustaría que cualquier niño lo pudiera llenar /.../ El cuestionario mide muy bien el bienestar mental.”

## Referencias

- Ben-Aryeh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Ur.). (2014). *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. Dordrecht: Springer.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/integrating\\_students\\_from\\_migrant\\_backgrounds\\_into\\_schools\\_in\\_europe\\_national\\_policies\\_and\\_measures.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf)
- Fantini, A., & Tirmizi, A, (2006). Exploring and assessing intercultural competence. World Learning Publications. Paper 1. Recuperado de: [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1)
- Pollock, G., Ozan, J., Goswami, H., Rees, G., & Stasulane, A. (Ur.). (2018). *Measuring Youth Well-being: How a Pan-European Longitudinal Survey Can Improve Policy*. Cham: Springer International Publishing.

# Capítulo 6: Aplicación Storytelling



## BREVE DESCRIPCIÓN

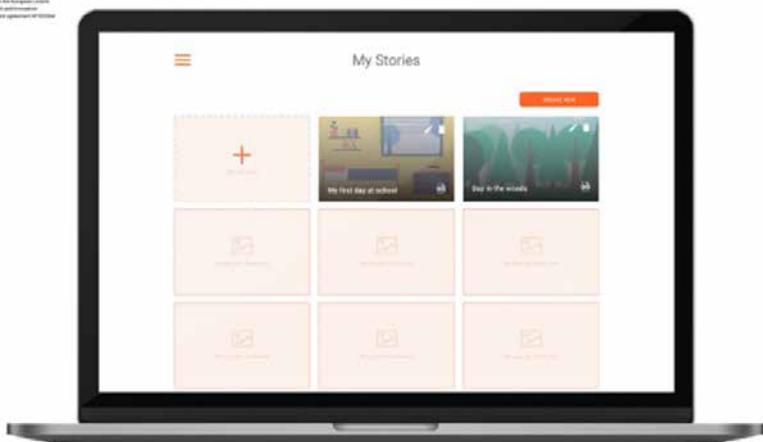
Esta herramienta digital fue desarrollada por el Centro de Ciencia e Investigación de Koper (ZRS), de la Facultad de Informática y Ciencias de la Información y estudiantes de la Facultad de Diseño de la Universidad Primorska. Digital Storytelling Tool es una aplicación en línea que permite al estudiantado crear historias visuales y textuales. Para ello, se dispone de una variedad de fondos, personajes, objetos y cuadros de texto. De esta manera se fomenta el aprendizaje de la lengua, la creatividad y la participación, independientemente de las habilidades lingüísticas en la lengua vehicular. El contenido de las historias no está predeterminado; sin embargo, se puede animar a los niños, niñas y jóvenes a utilizar la herramienta de formas específicas, por ejemplo, para crear sus propios diccionarios, escribir un cuento, un cómic o un poema, diseñar un cartel, escribir una carta, reflexionar sobre obras literarias, etc. La aplicación ha sido diseñada para permitir la creación de archivos PDF imprimibles.

- Formato: página web.
- Idiomas: Inglés, esloveno, danés, alemán, español y polaco.
- Enlaces: <https://micreate-storytelling.web.app/>





The project is part of a programme  
administered by the European Union.  
More information on the programme  
can be found on the website of the  
European Commission.

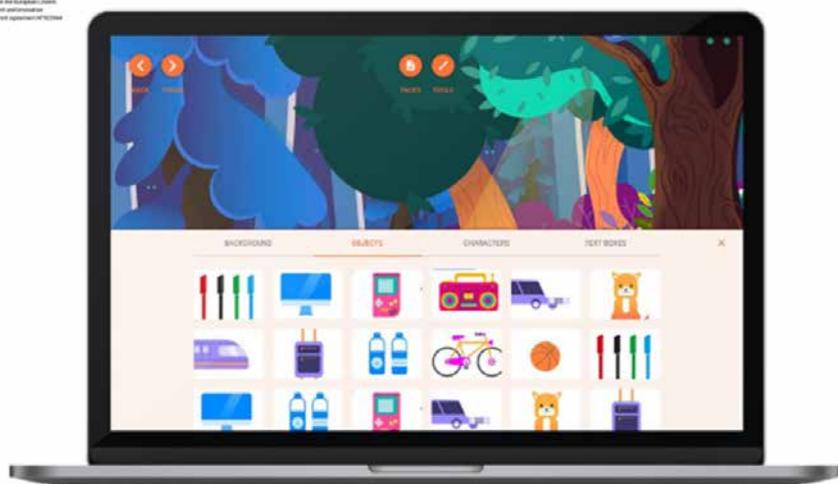


The project is part of a program that has  
been funded by the European Union.  
More information on the program  
can be found on the website of the  
European Commission.

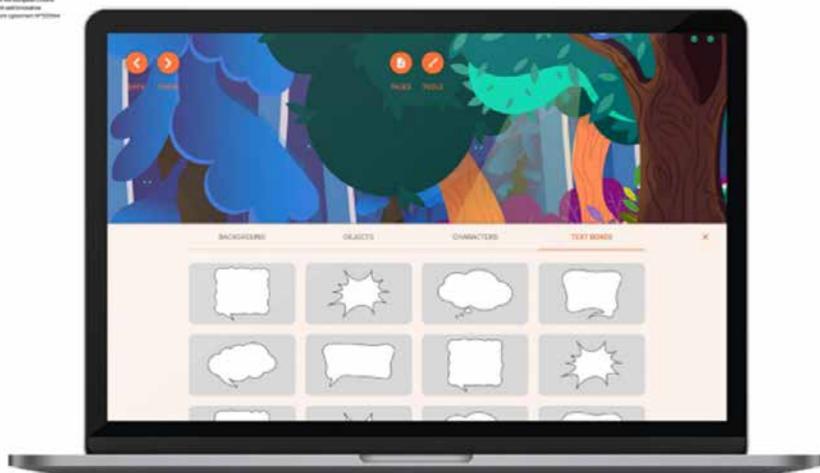




This project is part of a project that has received funding from the European Union Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement 101019718.

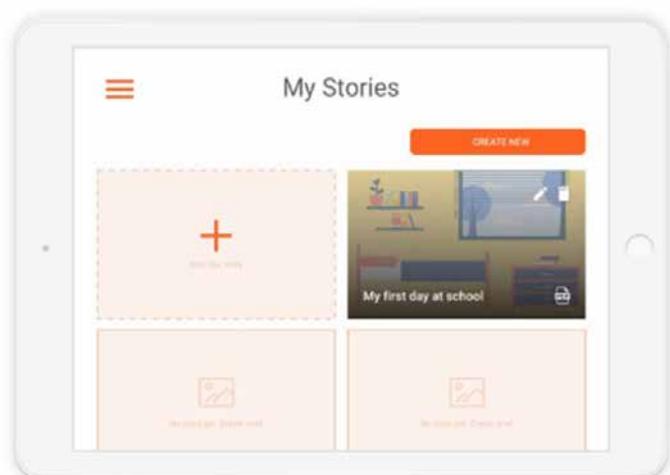


This project is part of a project that has received funding from the European Union Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement 101019718.

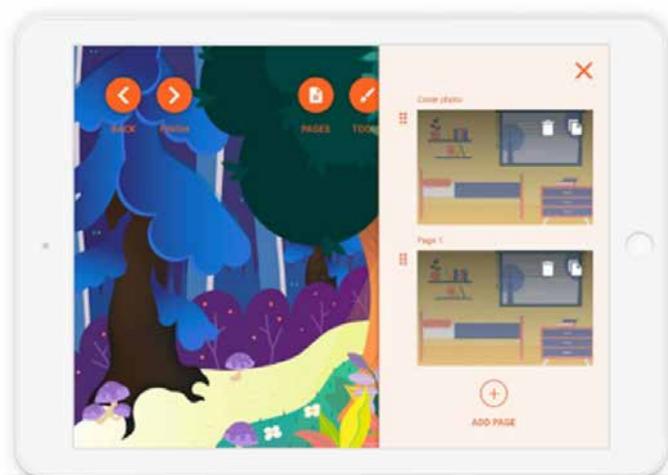




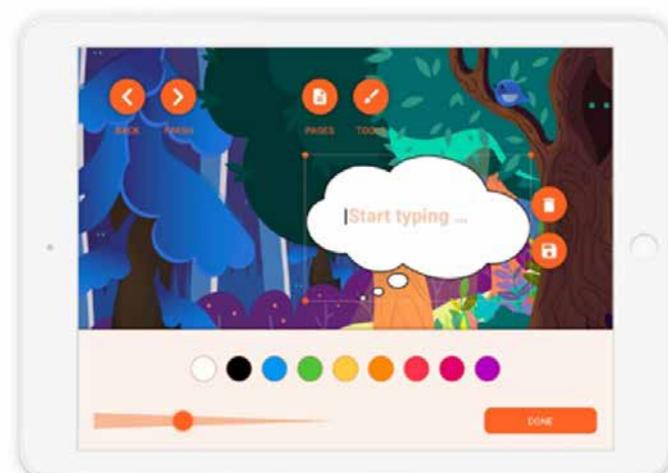
This content is part of a project that has received funding from the European Union Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement 101019722



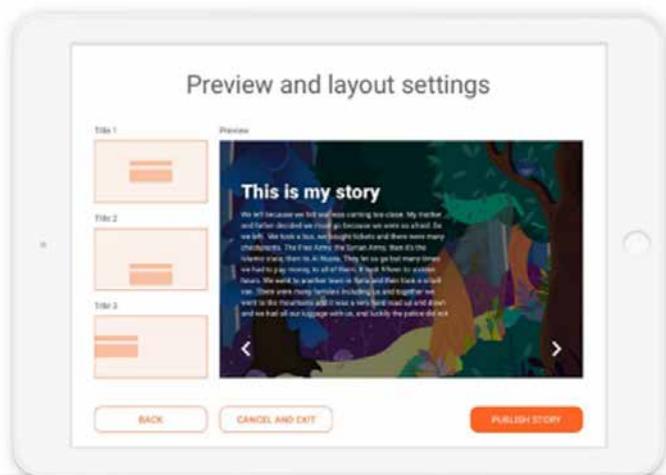
This content is part of a project that has received funding from the European Union Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement 101019722



This project is part of a program that has received funding from the European Union Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement 101019722



This project is part of a program that has received funding from the European Union Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement 101019722



This project is part of a program that has received funding from the European Union Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement 101019724

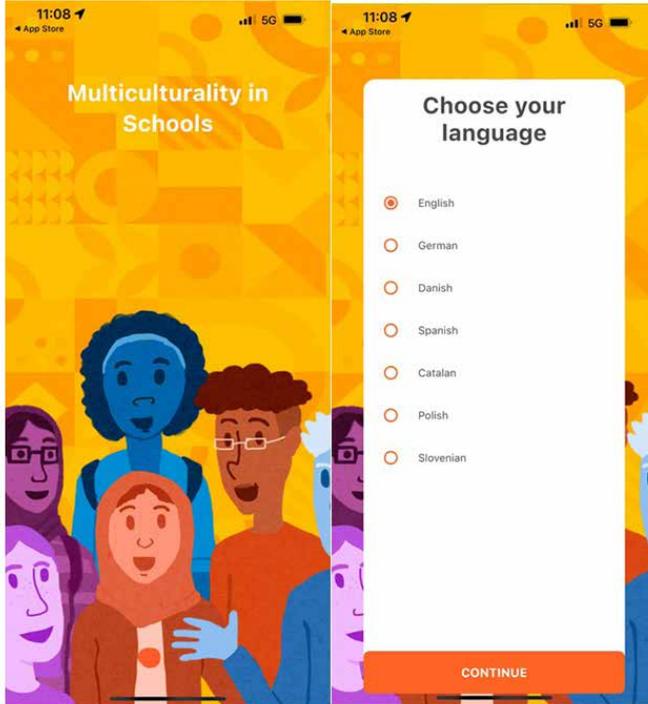
# Capítulo 7: Herramienta “Muliculturalidad en las escuelas”



## BREVE DESCRIPCIÓN

Esta aplicación ha sido desarrollada por el Centro de Ciencia e Investigación (ZRS), de la Facultad de Informática y Ciencias de la Información y la Facultad de Diseño, en la Universidad de Primorska. Consta de 13 vídeos animados que abordan temas como la convivencia cultural, el respeto, la tolerancia y la aceptación. Los clips ofrecen una experiencia interactiva combinada con juegos de rol que animan a los y las usuarias a reflexionar sobre una serie de situaciones que las personas migrantes pueden afrontar al encontrarse en un nuevo entorno, así como cuestiones relacionadas con las sociedades multiculturales. La aplicación trata de seguir la metodología de la llamada tecnología “persuasiva”, que se centra en el diseño, desarrollo y evaluación de tecnologías interactivas que pretenden cambiar las actitudes o el comportamiento de los y las usuarias.

- Formato: aplicación móvil.
- Idiomas: Inglés, esloveno, danés, alemán, español, catalán y polaco.
- Enlaces:
- Android: <https://bit.ly/multiculturalism-in-schools-android>
- iOS: <https://apps.apple.com/ci/app/multiculturalism-in-schools/>







Do you know the names of the three most famous 'Human Computers'?

- Dorothy Vaughan, Katherine Johnson, Sophia Jacobs ✗
- Mary Jackson, Katherine Johnson, Dorothy Vaughan ✓
- Olivia Brown, Isabella Smith, Mary Jackson



CONTINUE



Would you like to know why the Human Computers weren't recognised in the Apollo 11 launch?



Yes



No



The logo features a stylized orange figure of a person holding a child, with the letter 'M' integrated into the design. To the right of this icon, the word 'CREATE' is written in a bold, dark grey, sans-serif font. The 'M' is also in orange and is larger than the other letters.

# MiCREATE

Migrant Children and Communities in a Transforming Europe



This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement N°822664.

