



EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

Guía para personas
docentes y educadoras
que trabajan con jóvenes
y adolescentes

Fecha

2022

Autoría



SOS RACISMO GIPUZKOA

Área de Educación

Hezkuntzari bira, kanpora begira. Una Investigación Acción Participativa para transformar la realidad desde las aulas

Con la colaboración de

**Gipuzkoako
Foru Aldundia**
Kultura, Lanbide, Gazteria
eta Kirol Departamentua



Diputación Foral
de Gipuzkoa
Departamento de Cultura,
Cooperación, Juventud y Deportes

Diputación Foral de Gipuzkoa

Departamento de Cultura, cooperación, juventud y deporte

Índice

de contenidos

01. **Introducción** *página 4*

02. **Conceptualizaciones teóricas** **Modelos educativos** *página 6*

- a. Educación intercultural
- b. Educación antirracista
- c. Educación en Derechos Humanos
- d. Perspectiva de género en educación

03. **Elementos para una educación antirracista** *página 11*

- a. Transversalidad y currículum antirracista
- b. La formación del profesorado
- c. Participación y vida comunitaria
- d. Acogida del alumnado y atención a la diversidad

04. **Racismo y discriminación en los centros educativos** *página 22*

- a. Estereotipos, prejuicios, rumores y discriminación
- b. La discriminación y el racismo en la escuela
- c. Adolescencia y discursos de odio

05. **Antirracismo en el aula** *página 28*

06. **Actuar ante la discriminación y los incidentes racistas** *página 32*

07. **Referencias bibliográficas** *página 35*



01

Introducción

Esta guía es el resultado de un proceso de investigación llevado a cabo en Gipuzkoa junto con diferentes centros escolares de educación secundaria, dentro del proyecto **Hezkuntzari Bira Kanpora Begira**. Desde el entendimiento de que los procesos educativos tienen que ser de enseñanza-aprendizaje, procesos en los cuales quien educa aprende al enseñar y, a su vez, quienes son educadas y educados enseñan al aprender.

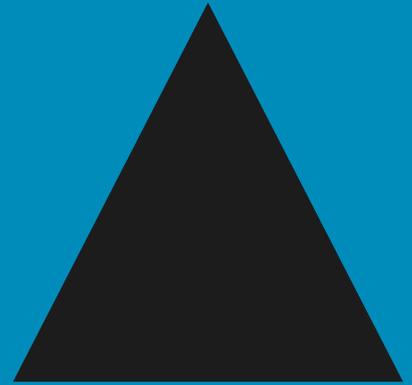
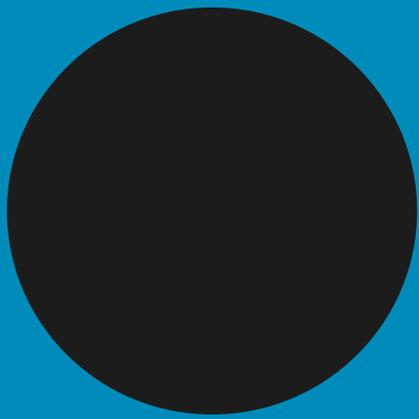
Ante el escenario multicultural actual, la necesidad de una educación intercultural y, además, antirracista, en derechos humanos y feminista es cada vez más apremiante. Para ello son necesarios procesos educativos críticos, creativos, creadores, integrales e integradores que desarrollen las capacidades de los sujetos protagonistas. Hablamos de procesos de cuestionamiento, que faciliten búsquedas y posicionamientos ante una realidad cambiante, que fomenten la identificación y reconocimiento de identidades múltiples y variables. Procesos diversos, interconectados, individuales, grupales, colectivos y masivos.

Con este marco conceptual como punto de partida, y desde la necesidad detectada de formación para docentes y personas que trabajan en el ámbito de la educación, el grupo de investigación ha tenido la oportunidad de debatir y reflexionar con agentes educativos, de educación formal y no formal, y adolescentes para llegar a las guías que aquí se presentan.

Esta guía nace con el objetivo de avanzar en la educación para la transformación social, ya que creemos que hoy en día resulta necesario hablar en espacios educativos sobre la interculturalidad, la discriminación y el racismo y hacerlo de forma clara y honesta. Pero lo que es más importante, creemos que no hay que esperar que se produzcan situaciones de discriminación graves en nuestros espacios educativos para trabajar el tema. Estos discursos se dan en diferentes niveles y formas no siempre visibles.

Esto es un reto diario para los docentes, quienes sin haber adquirido una formación específica en la materia, tienen la oportunidad de generar un cambio en el modelo educativo vigente, que tiende a la homogeneidad.

Por ello, esta guía pretende dotar al profesorado de argumentos, dinámicas e información general para generar pensamiento crítico así como herramientas para trabajar el tema con su alumnado. Como en la guía para estudiantes las actividades propuestas pretenden despertar el pensamiento crítico percibiendo el protagonismo de las personas en sus procesos pedagógicos. Se fomenta el debate con las y los jóvenes sobre diferentes temas, se sensibiliza y se orienta a ser sujeto activo en el esfuerzo contra el racismo, para fomentar un análisis crítico, transformador y feminista de la realidad.



02

Conceptualizaciones teóricas. Modelos educativos

Los enfoques generales nos sirven de marco de referencia para estructurar nuestra propuesta pedagógica basada en los modelos de la educación intercultural, la educación antirracista, la educación en Derechos Humanos y la perspectiva de género. Creemos que **la interacción de estos modelos es el camino a una educación crítica transformadora**, entenderlos sirve para promover la reflexión, cuestionar y adecuar nuestras prácticas y espacios educativos.

A. Educación intercultural

La interculturalidad hace referencia a la acción y a la comunicación entre individuos, entre grupos e instituciones pertenecientes a culturas diferentes. Entendiendo la diferencia como un valor añadido y positivo que enriquece la sociedad y es sumamente importante (Besalú y Paludarias, 1992). En efecto, siguiendo el enfoque intercultural la diferencia es necesaria para promover el mantenimiento y desarrollo de la propia identidad y cultura; de la misma forma, la igualdad es necesaria para prevenir la marginación y exclusión. Así, hace hincapié en que “somos más iguales que diferentes” (Carbonell, 2004).

La interculturalidad parte, por tanto, “de la necesidad de interdependencia entre los sujetos de una misma sociedad, y esa misma interdependencia es la que marca el rumbo que permita ir algo más allá de la constatación de la realidad en sí misma o de gestionar las disonancias propias de la convivencia entre personas de pertenencias culturales o étnicas distintas” (Otero, 2009).

Aplicándolo al ámbito educativo, diferentes autores han escrito acerca del modelo pedagógico intercultural o la educación intercultural. De acuerdo al autor Xavier Besalú, “la educación intercultural pretende, por encima de todo, ser una educación de calidad para todos y, en consecuencia, más eficaz (en el sentido de cumplir lo que prescriben las leyes) y más justa (en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condicionen una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales)” (Besalú, 2013).

En este sentido, la educación intercultural se basa en las competencias que todo el alumnado (no sólo el alumnado extranjero, o sólo el autóctono) y profesorado debe incorporar para convivir de forma positiva en un mundo diverso. Estas competencias hacen referencia a entender de forma reflexiva y crítica tanto las prácticas culturales propias, como el pluralismo cultural existente en nuestro medio social y en el mundo. Es decir, entender el valor y la funcionalidad de todas las producciones culturales; la imposibilidad de establecer fronteras fijas entre religiones, lenguas, costumbres, etc.; la diversidad interna inherente a cualquier grupo social, etc. (Arroyo, 2013).

La educación intercultural entiende la escuela como un agente clave para la construcción de igualdad entre distintos valores culturales, en el que se podrían superar las diferentes formas de discriminación y racismo, concebidos como productos de la ignorancia y la desinformación. Entienden que el enfoque intercultural debe ser transversal a todas las prácticas pedagógicas y que debe incluir a toda la comunidad educativa, más allá de actividades añadidas y desconectadas que suelen reducirse a jornadas multiculturales (Jordan, 1996). Hace hincapié asimismo en la diferenciación entre interculturalidad y folclorismo (Carbonell, 2004) o exotización cultural. Rechaza los modelos compensatorios dirigidos a los presuntos déficits del alumnado minorizado ya que obstaculiza la convivencia, empeora el rendimiento académico, aumenta la conflictividad y contribuye a la generación de prejuicios y discriminación (Carbonell, 2004; Jordan, 1996).

B. Educación antirracista

Por su parte, la educación antirracista se define como una iniciativa pedagógica orientada a transmitir conocimientos y habilidades para combatir el racismo, la xenofobia y la violencia (PRIEM y FUSUPO, 2017). Esta iniciativa pedagógica surgió dentro del campo más amplio de la educación intercultural, pero diferenciándose de ésta en algunos aspectos.

La educación antirracista enfatiza en la necesidad de enfrentar las barreras sistémicas que cultivan y sostienen el racismo, particularmente en lo que se refiere a la educación y al sistema educativo. A nivel teórico, busca la justicia social y la equidad a través de la comprensión de la diversidad de identidades y la intersección de diferentes formas de marginación y diferenciación, incluyendo la clase social, el género, la etnicidad, el capacitismo, la lingüística, la orientación sexual y la religión, entre otras (Lund eta Carr, 2014).

En efecto, en cuanto a las diferencias entre la educación intercultural y la educación antirracista, una de las críticas centrales del antirracismo apunta a que en la educación intercultural el racismo era presentado como producto de los prejuicios individuales, en lugar de reconocer la importancia de las relaciones de poder existentes en la sociedad como su fundamento. Así, la educación antirracista, siguiendo la consigna de la educación popular de Freire, pone énfasis en que las escuelas y aulas de clase no son espacios neutrales o apolíticos, y que por lo tanto cualquier forma de enseñanza antirracista debe entenderse como educación política (PRIEM eta FUSUPO, 2017; Auernheimer, 2003). No es suficiente con evidenciar los prejuicios negativos y estereotipos individuales, la educación antirracista insiste en incidir en el cuestionamiento de los factores estructurales que mantienen la desigualdad. En este sentido, se encuentra cerca de las teorías interculturales críticas que “cuestionan profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo y apuntan hacia la construcción de sociedades diferentes en otro ordenamiento social” (Walsh, 2012).

Asimismo el antirracismo está dirigido a todos los centros educativos, no únicamente a los culturalmente diversos, y para todo el alumnado, para aquellos que pertenecen al grupo cultural mayoritario y para los que pertenecen a grupos minorizados. En efecto, todo el estudiantado necesita una educación que le ayude a conseguir su potencial académico, a aprender las capacidades para vivir en una sociedad multicultural y a desarrollar una conciencia global y crítica que es esencial para el futuro de la ciudadanía mundial.

En este sentido, la educación antirracista entiende la sociedad desde su concepción global y explica el fenómeno de la migración actual desde las relaciones de dominación existentes y la crítica al sistema político imperante que perpetúa la diferenciación e inferiorización. La educación antirracista toma en consideración todas las vertientes de la relación de dominación: la social, la política, la económica; siendo la cultural una más de ellas, no la definitiva (Otero, 2009). Para la educación antirracista la discriminación es un componente estructural del sistema social actual y, por tanto, desde la educación ha de plantearse su crítica y contribuir a su erradicación.

C. Educación en derechos humanos

El enfoque de derechos humanos en educación o la educación en derechos tiene como objetivo que las personas sean capaces de desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para promover la igualdad, la dignidad y el respeto en sus comunidades y sociedades y en todo el mundo.

Pensar la educación con enfoque de derechos significa comprender dos dimensiones complementarias: la educación como el ejercicio de un derecho humano; y la educación como un vehículo para formar y ejercer en derechos humanos (Rodino, 2009).

En efecto, es esencial que la escuela se identifique como lugar donde aprender y vivenciar de manera crítica las diferencias y que las personas que forman parte de ella, tanto adultas como menores, además de poner en práctica estos derechos, lleven a cabo actividades que los impulsen.

Así, partiendo desde el derecho a la educación como derecho universal, es imprescindible tener en cuenta sus rasgos constitutivos, que representan al mismo tiempo las obligaciones para garantizarlos.



Derecho al acceso a la educación

- Educación en todas las fases de la niñez
- Disponibilidad y accesibilidad de la educación
 - No discriminación
 - Accesibilidad material
 - Accesibilidad económica
- Igualdad de oportunidades



Derecho a una educación de calidad

- Un programa de estudios amplio, pertinente e integrador
- El aprendizaje y la evaluación basados en los derechos humanos
- Un entorno seguro y saludable, que no resulte hostil



Derecho al respeto en el entorno de aprendizaje

- Respeto a la identidad
- Respeto de los derechos de participación
- Respeto de la integridad

(UNESCO, 2008)

Por otro lado, es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos y la ciudadanía democrática, que todas las personas, también las estudiantes, conozcan sus derechos para poder ejercerlos y defenderlos, así como defender y respetar los derechos del resto (Rodino, 2009).

En cuanto a las metas de la Educación en Derechos Humanos, Rodino señala dos objetivos amplios y complementarios. Uno de los objetivos es preventivo: evitar violaciones de derechos humanos. Y el segundo es constructivo: crear una cultura de derechos humanos. Es decir, que los derechos humanos sean entendidos, respetados y ejercidos como pautas reguladoras de la convivencia social (Rodino, 2009).

Educación en Derechos Humanos es un proceso continuo y para toda la vida, que corresponde no sólo a las personas, sino también a los grupos y las organizaciones e instituciones. La responsabilidad reside en la sociedad en su conjunto, tiene vital importancia no solo para el desarrollo personal de los individuos, sino también para el refuerzo de la justicia social y la paz. Por lo tanto, la educación en Derechos Humanos es uno de los quehaceres de la enseñanza formal y no formal.

D. Perspectiva de género en educación

La educación antirracista entiende la discriminación desde la interseccionalidad de las opresiones que obliga a cuestionar el poder permanentemente vinculando las bases de la discriminación con el entorno social, económico, político y legal que las alimenta. Así pues, es imprescindible incorporar la perspectiva de género también en la educación antirracista, puesto que la construcción de jerarquías sociales entretujan muchas dimensiones a la vez, y por tanto no pueden pensarse, ni afrontarse, de forma aislada, sino estructuralmente.

“La perspectiva de género supone una toma de posición política frente a la opresión de género; es una visión crítica explicativa y alternativa de lo que acontece en el orden de género, permitiendo analizar las profundas y complejas causas de dicha opresión y de los procesos históricos que la originan y la reproducen” (Reinoso, 2011).

Así, incorporar la perspectiva de género en la educación implica poder visibilizar y desnaturalizar las desigualdades de poder que se han establecido entre las diferentes identidades de género y sexuales, y procurar la modificación de las prácticas y representaciones ligadas a esa desigualdad (García, 2012).

Es imprescindible, asimismo, entender las intersecciones entre racismo y machismo y las consecuencias en las alumnas de nuestros centros educativos, tanto en la discriminación basada en estereotipos de género y origen o cultura, como en los roles de género o en los rumores acerca de la población migrante y el machismo (Barquín, 2017).

ACTIVIDAD

Después de haber entendido los modelos educativos intercultural, antirracista con enfoque de derechos y feminista, reflexiona: ¿Cómo se coloca tu espacio educativo? ¿En qué sentido aplica los enfoques mencionados? ¿En qué sentido puede mejorar? ¿Y tu práctica educativa?

Realiza un **análisis de DAFO** (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de tu centro o espacio educativo relacionado a los modelos anteriores. Echa un vistazo a Análisis DAFO (Economistas Sin Fronteras, 2016).

Para profundizar



Educación intercultural:

El libro blanco de la educación intercultural. Colectivo Yedra, 2010



Educación antirracista:

Por una educación antirracista. Gonzáles Yuste, Luis (2014)

Apuntes críticos para una pedagogía social antirracista. Buraschi, Daniel y Aguilar, María José (2022)



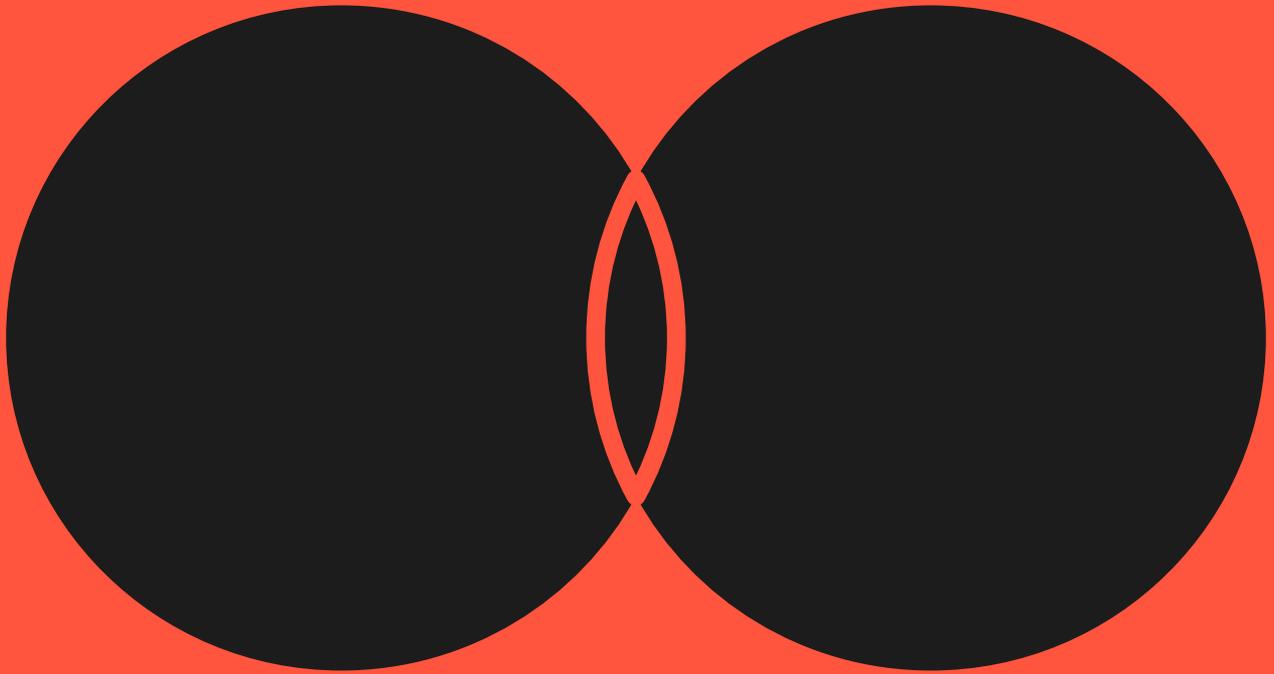
Educación en Derechos Humanos:

Eskura. Centro de recursos pedagógicos sobre Derechos Humanos (Donostia)



Educación con perspectiva de género:

Guía educativa para la inclusión de la perspectiva de género en docencia e investigación. Universidad de La Rioja, 2021



03

Elementos para una educación antirracista

A. Transversalidad y currículum antirracista

Para fomentar una escuela inclusiva, antirracista, feminista y transformadora es necesario que se revisen todos los ámbitos que la componen, empezando por revisar los discursos y contenidos que proyecta. En este sentido, el currículum escolar es de suma importancia, pues va más allá de un listado pragmático de contenidos, sino que constituye el conjunto de experiencias (explícitas e implícitas del alumnado), condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación o rechazo explícitos y/o encubiertos (Liga española de la Educación, 2020).

Así, el autor Banks (1991) insistió en la **dimensión crítica del currículum** que “debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un currículum debe enseñar a los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos”.

De esta manera, teniendo como objetivo un modelo de educación antirracista, se propone avanzar en un proyecto educativo que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

Para incorporar un currículum intercultural y antirracista se deben tener en cuenta diferentes aspectos de éste: el primero se fija en **los objetivos y contenidos** de las distintas áreas, y más específicamente en los contenidos de tipo conceptual y de procedimiento. Se trataría de revisar los contenidos para incluir en ellos la perspectiva intercultural y antirracista, así como la perspectiva de género.

En este sentido, similar al estudio sobre la invisibilidad de género, en el que se apreció la invisibilidad de las mujeres en la historia o su posición relegada a presentaciones y representaciones de la vida social, diferentes autores han investigado lo que llaman el “silencio etnocida” en el que se constata una ausencia de referencias a colectivos no occidentales. Asimismo, bajo la idea del silencio impuesto al mundo europeo, o la del eurocentrismo, se pone de manifiesto el **etnocentrismo**¹ que reflejan los currículum escolares mayoritarios. La invisibilidad implica falta de reconocimiento, y esto supone un déficit pedagógico en diferentes sentidos: reduce el conocimiento que el alumnado en general tiene de la diversidad humana; y puede llegar a minar la autoestima del alumnado minorizado al carecer de una imagen positiva con la que identificarse (Terrén, 2004).

La revisión de los contenidos, por ende, debería afrontar esta invisibilidad y analizar los materiales y recursos didácticos utilizados, las imágenes, las autorías, las perspectivas analizadas, etc. Implica, por lo tanto, un proceso de toma de conciencia, de introspección y de formación del propio profesorado para despojarse del sesgo occidentalocéntrico que impregna toda la cultura escolar y científica, y que ha condicionado todo su itinerario formativo (Olalde y Palacios, 2013). Implica la inclusión de “los otros”, su historia y su cultura, sus aportaciones y sus problemas actuales, así como la denuncia de los prejuicios y estereotipos discriminatorios.

Un segundo aspecto del currículum haría referencia a las **cuestiones más organizativas**, las metodologías, las técnicas y las estrategias didácticas utilizadas. En este sentido la revisión crítica del currículum debería centrarse, como dicen Olalde y Palacios (2013), en la puesta en práctica de los documentos institucionales (el proyecto educativo, el reglamento de régimen interior, el plan de acogida, el plan de convivencia, la programación anual, en los protocolos antirracistas y anti discriminación, etc.); en la acción tutorial; en la evaluación del alumnado y del propio centro; en la organización de los tiempos, de los espacios, de los grupos de alumnado; en los procesos de enseñanza y aprendizaje; etc.

1. *Tendencia a utilizar los estándares y valores de la cultura propia para entender y juzgar a otras culturas o grupos humanos, considerando lo propio como mejor o superior, frente a la de los demás.*

Así, un currículum crítico, intercultural y antirracista, debería, entre otras:

- **Discutir** los contextos políticos, históricos y económicos de cada disciplina y sus convenciones.
- **Hacer un examen** crítico de la persistencia y el impacto del racismo y las políticas racistas.
- **Diversificar las lecturas y materiales** de los cursos para incluir a autores y autoras históricamente marginadas, así como aquellas con una perspectiva antirracista.
- **Crear un entorno** de aula **inclusivo** que aborde diversos estilos de aprendizaje.
- **Hacer** una **crítica** del “currículo oculto”, de los elementos que se absorben a través de la experiencia de la escuela de forma implícita: que la meritocracia es imparcial, que el fracaso es simplemente culpa del estudiante, etc.
- **Tener apertura** a otras epistemologías, tradiciones, culturas e idiomas para evitar la reducción del eurocentrismo de la experiencia humana y el desarrollo del conocimiento.
- **Autorreflexión y autocrítica** del desarrollo profesional docente.
- **Valorar el compromiso social** como parte de la experiencia de aprendizaje.
- **Examinar** también otras **intersecciones de las categorías identitarias** tales como el género, la sexualidad, la clase, o las capacidades, que influyen las relaciones de poder en la sociedad.

La aplicación de una lente antirracista en diferentes disciplinas a una amplia gama de problemas complejos puede contribuir no solo a una enseñanza más inclusiva, sino también a nuevas perspectivas que permitan soluciones a los desafíos sociales (Chew, Houston, y Cooper, 2020).

ACTIVIDAD

¿Utilizas autores o autoras no europeos en tus referencias de clase?
Haz una propuesta de contenido intercultural y antirracista para tu asignatura. ¿Cómo se podría incorporar una visión crítica desde la interculturalidad y el antirracismo?

Para profundizar



Educación intercultural y currículum:

Una oportunidad de repensar la cultura escolar. Lluç Balaguer, Xavier (2011)



Web de recursos:

The antiracist educator

Aquí **algunos ejemplos** de una visión antirracista e intercultural a ser trabajada desde diferentes asignaturas en Educación Secundaria

ASIGNATURA	EJEMPLOS
<p align="center">Competencia en comunicación lingüística y literaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y valorar la realidad plurilingüe y pluricultural y considerar las diferentes situaciones que plantean las lenguas en contacto. • Conocer y comprender las principales formas de la tradición literaria occidental y no occidental. • Conocer las obras y fragmentos representativos de las literaturas de las lenguas mayoritarias en el territorio. • Tratar las referencias literarias de orígenes diversos, más allá de los europeos. Por ejemplo los orígenes más representados en el centro escolar. • Trabajar la lectura crítica de textos y medios de comunicación, en cuanto al tema de la migración y la diversidad. • Reconocer el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social. • Debatir sobre la importancia del lenguaje y el uso de lenguaje inclusivo. • Examinar el racismo reproducido en diferentes textos y lenguajes utilizados (medios de comunicación, publicidad, materiales audiovisuales...). • Conocer autores y autoras antirracistas.
<p align="center">Matemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un análisis crítico de las imágenes y los ejemplos utilizados para evitar la reproducción de estereotipos e imágenes generalizadoras en torno a la diversidad cultural, los roles de género y las diversidad funcional, entre otras. • Realizar una lectura histórica de los aportes de diferentes territorios históricos al área de conocimiento de las matemáticas (por ejemplo: los aportes del pueblo árabe y egipcio, China o Mesopotamia²).
<p align="center">Valores éticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar críticamente el pluralismo cultural y moral de las sociedades modernas, identificando las razones morales en que se apoyan los distintos planteamientos éticos que conviven en ellas. • Potenciar el estudio crítico de los Derechos Humanos y su aplicación en diferentes situaciones actuales. • Conocer y valorar las principales aportaciones teóricas de la historia de la ética y sobre todo las que más han contribuido al reconocimiento de los derechos y libertades individuales, sin olvidar las exigencias del deber moral en todas las culturas humanas. • Utilizar referencias filosóficas no occidentales. • Utilizar el procedimiento dialógico y el debate como instrumentos imprescindibles en el planteamiento de conflictos y dilemas. • Explorar conceptos como los prejuicios, discriminación, racismo, exclusión e injusticia utilizando referencias de hechos locales, nacionales e internacionales.

2. *The Crest of the Peacock. Non-European Roots of Mathematic*
https://www.ms.uky.edu/~sohum/ma330/files/Crest_of_the_peacock.pdf

ASIGNATURA	EJEMPLOS
<p>Historia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar los hechos históricos desde las diferentes perspectivas o partes que los vivieron. • Hacer una lectura crítica sobre la importancia de las narrativas históricas (¿quién cuenta la historia?). • Reflexionar acerca de las consecuencias actuales de hechos históricos como el colonialismo y la esclavitud. • Visibilizar hechos históricos normalmente invisibilizados en la narrativa histórica dominante (etnocidios, conflictos...) • Visibilizar el rol de las mujeres en la historia. • Desarrollar, a través del conocimiento histórico, valores relacionados con los derechos humanos y la democracia. • Adquirir una memoria histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo y reflexionar acerca de ésta.
<p>Educación física</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la educación en valores desde el deporte. • Reflexionar acerca de las situaciones discriminatorias en el ámbito deportivo, y en concreto acerca del racismo y antirracismo.
<p>Geografía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar el tema de la interdependencia global de las personas. • Explorar las diferentes maneras en las que diversas comunidades hacen uso de los recursos naturales y el impacto de éstas. • Se explican la migración y el asentamiento como elementos comunes a la experiencia humana. • Examinar las dimensiones sociales, morales y políticas del desarrollo de recursos, el uso de la tierra, el reparto de riquezas, etc. • Se utilizan imágenes de países terceros que creen nuevas narrativas a aquellas transmitidas por los medios hegemónicos.
<p>Lenguas extranjeras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los contextos culturales, sociales e históricos de las lenguas. • Explorar las personas objeto de las lenguas desde un espectro variado y amplio, más allá del europeo. • Poner en valor el bilingüismo y multilingüismo como práctica extendida globalmente. Reconocer y valorar las lenguas practicadas por el alumnado del aula. <ul style="list-style-type: none"> o Explorar las actitudes hacia las tradiciones culturales y lingüísticas y cuestionar las visiones estereotipadas. o Reflejar la diversidad cultural en los recursos, actividades y tareas. o Utilizar las diferencias y similitudes entre lenguas, dialectos y acentos para desarrollar una conciencia lingüística.

B. La formación del profesorado

En los modelos de educación intercultural y antirracista la formación del profesorado es de suma importancia, ya que su figura es un modelo de identificación personal para el alumnado, especialmente en etapas como la preadolescencia (Lucini, 2000). Por este motivo, un centro escolar que se comprometa en la defensa de los Derechos Humanos y el antirracismo, debe promover la formación de sus docentes en tales temáticas, y éstos comprometerse con la mejora de su propia ética personal (Rojas, 2003).

La formación del profesorado debería, así, partir de la toma de conciencia de éste tras la revisión de su propio bagaje cultural y de sus actitudes en relación a los otros: cuestionar los propios prejuicios, los propios modelos implícitos y la posición que cada cual ocupa en el sistema de dominación, para así tomar conciencia de su papel en la reproducción de estructuras de poder y discriminación (Aguilar y Buraschi, 2020). Así pues, se trata más de una introspección que de aprender otras lenguas y culturas o de estudiar a los “otros”. Se trata de tomar conciencia y de incorporar herramientas para el análisis crítico de la realidad y la actualidad, abrir un espacio para la reflexión entre los y las docentes para la reflexión desde la diversidad de la sociedad y del alumnado actual, intercambiar ideas y propuestas (Antón, Aparicio, García y Migallón, 2015). Esto implica un proceso continuo de cuestionamiento de las prácticas propias y las del centro educativo, respecto a las cuestiones organizativas y didácticas (recursos, planificación, metodología, evaluación y participación de las familias en la escuela, etc.) que conlleven un replanteamiento de las estrategias de acción, entendiendo la responsabilidad política del papel del profesorado.

Para ello es igualmente necesario establecer como punto de partida una revisión de la terminología más utilizada en los discursos relacionados con la diversidad y la educación para poder crear un lenguaje común inclusivo y crítico.

Es por ello que la educación antirracista defiende que la formación del profesorado debe ir más allá de cursos estructurados, y que pasa por hablar de racismo e igualdad de oportunidades en el aula y en la sociedad en general, en las reuniones de coordinación, las sesiones de evaluación, en la sala de profesorado o en los espacios comunes. Es fundamental que la comunidad educativa reconozca su existencia y tenga recursos para dialogar sobre el tema y encontrar respuestas ante cualquier incidencia que pudiera surgir (Antón, Aparicio, García y Migallón, 2015).

La competencia intercultural del personal docente

Uno de los objetivos de la formación del personal docente en la educación intercultural es el desarrollo de la competencia intercultural. Según Vázquez Aguado (2002) la formación de profesionales de la educación competentes desde un punto de vista intercultural debe perseguir tres objetivos:

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

En el proceso de adquisición de la competencia intercultural varios elementos son importantes. Para empezar, partir de la toma de conciencia de la pluralidad existente, en la sociedad en general y en el territorio en concreto, desde una mirada crítica y antirracista, evitando la “cosificación de la diversidad” y la exotización folclórica y teniendo en cuenta la influencia de las relaciones de poder, la desigualdad, la clase social o el género en la constitución y percepción de la diversidad. Ante este análisis, valorar positivamente la diversidad y reconocer los posibles conflictos que provoca (el racismo, las relaciones de poder, los choques culturales y malentendidos...), haciendo hincapié en la oportunidad de cambio y mejora que esto supone (Vázquez Aguado, 2002).

Por ello, es importante dentro del proceso de desarrollo de la competencia intercultural, conocer los conceptos de estereotipos, prejuicio y discriminación, a fin de gestionar de manera más consciente su uso, y así evitar los efectos negativos que pueden tener. Asimismo poner en duda la perspectiva propia del mundo desde planteamientos etnocéntricos para dar lugar a perspectivas más etnorelativas basadas en la experiencia, la educación y la formación (Olalde y Palacios, 2013), acompañado de una crítica a las estructuras de poder y discriminación que generan desigualdades estructurales.

ACTIVIDAD

Visualiza el video [“El peligro de la historia única. Chimamanda Adichie”](#)

Para profundizar



Informe:

[La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente.](#)
Domingo, Ángels (2021).



Guía:

[Interculturalidad en el ámbito educativo.](#) Claves para educar en la diversidad.
Liga española de la Educación, 2020.

C. Participación y vida comunitaria

Desde un enfoque intercultural y antirracista la participación y la sensibilización de la comunidad educativa en su totalidad es imprescindible. A menudo la sensibilización y formación en temas relativos a la transformación y la justicia social se dirigen únicamente al alumnado y en menor medida al profesorado, pero es importante no limitarse a ello e involucrar a la comunidad educativa en su conjunto. Esto implica a las asociaciones de padres y madres, a la dirección y la coordinación del centro, al personal docente, al alumnado, al personal administrativo, a los servicios asociados al centro escolar (actividades extraescolares, comedores escolares, transportes...), etc. Una comunidad educativa competente interculturalmente y antirracista será una comunidad acogedora para las personas y familias recién llegadas y será capaz de transformar la realidad más allá del aula, siendo referente para su alumnado y su entorno.

Asimismo, más allá de la comunidad educativa, el centro educativo se enmarca en un territorio, una ciudad, un barrio y una comunidad concreta. En efecto, la relación entre escuela y comunidad es imprescindible para una formación cívica completa, no sólo del alumnado sino del conjunto de la sociedad. Así, partiendo de la idea de que la ciudadanía y la comunidad se construye desde la infancia y a través de prácticas comunitarias, se debe intentar hacer llegar la comunidad a la escuela: buscar la cooperación de otros agentes sociales y comunitarios activos, como las asociaciones civiles y de barrio, organizaciones no gubernamentales, las administraciones públicas, grupos de ocio, etc. La escuela puede aprender de otras realidades donde también se llevan a cabo procesos educativos, al mismo tiempo que puede compartir y complementar su conocimiento con esas otras realidades para avanzar en escenarios educativos más integrales, ya que se integrarían al conocimiento escolar áreas que con frecuencia están fuera del currículum estipulado de contenidos (Gómez Lara, 2010).

Este modelo comunitario permite que cualquier persona, cultura y grupo social participe en igualdad, y que se involucre a toda la comunidad en un diálogo que lleva al conocimiento mutuo, al contacto intercultural y al descubrimiento conjunto de las causas y orígenes de los conflictos desde sus inicios (Subirats, 2002).

A través de la participación comunitaria se fortalecen las relaciones y vínculos entre la escuela, las familias y todos los agentes del entorno escolar, al mismo tiempo que se favorece su participación. Además, facilitar la implicación de los y las jóvenes en proyectos comunes, promoviendo el valor de la solidaridad y la cultura de la participación. Se podrían generar estructuras, espacios y procesos participativos de debate y decisión y crear redes entre diversos agentes. Es por todo ello que la participación comunitaria de los centros escolares es complementaria a un proyecto de educación intercultural.

Según Gómez Lara (2010), del Colectivo Amani, “una acción de estas características llevada a la práctica supone entender la educación como una acción continuada más allá de la escuela, enmarcada dentro de otras propuestas comunitarias más amplias, no perdiendo de vista el objetivo de reducir las desigualdades y su carácter transformador de la realidad del territorio donde se inserta”. En efecto, las acciones comunitarias deben ir acompañadas del cuestionamiento de las dinámicas asimétricas de poder habituales -que se reproducen también en este tipo de espacios- y la transformación de la lógica de las relaciones.

A menudo al hablar de interculturalidad y participación comunitaria en el contexto escolar, se cae en la tendencia de confundir la participación comunitaria con la participación de las familias de procedencia extranjera, que, con la intención de generar espacios de convivencia, se reduce muchas veces a las “fiestas interculturales”. El modelo comunitario entiende la comunidad como el conjunto de agentes y personas que forman parte y aportan a un entorno social concreto, es decir, todas las personas forman parte de la comunidad, no sólo las de origen extranjero. En cuanto a las “fiestas interculturales”, la participación comunitaria y la educación antirracista deben ir más allá de interacciones superficiales e ingenuas reducidas a la celebración de una estética cultural. Hay que entender y tener en cuenta la naturaleza dinámica, fluida y flexible de las culturas y la complejidad de las relaciones de dominación existentes en los espacios multiculturales (Aguilar y Buraschi, 2017).

ACTIVIDAD

¿Cómo podrías reforzar la relación con la comunidad en tu centro educativo?

Realiza un mapeo del barrio o territorio en el que realizas tu labor educativa en el que se señalen los agentes y espacios clave para la vida comunitaria y educativa. ¿Por qué son clave estos agentes? ¿En qué sentido se trata de agentes educativos? ¿Cómo se relacionan con el centro escolar? ¿En qué se puede colaborar?

Se puede llevar a cabo esta actividad de forma participativa, con el alumnado y toda la comunidad educativa. Echa un vistazo a “Cómo hacer un mapeo colectivo. La aventura de aprender” (Vivero de iniciativas ciudadanas).

Para profundizar



Artículo:

Zapata, Manuel. (2019). Educación inclusiva con enfoque comunitario: fórmula para afianzar la convivencia en contextos de significativa diversidad cultural.

Observatorio de la Inmigración de Tenerife. Recuperado de:
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14319>

D. Acogida de alumnado y atención a la diversidad

La acogida, entendida como el recibimiento y hospitalidad que ofrece la comunidad educativa a todas las personas que se incorporan por primera vez al centro educativo, es una estrategia esencial para una educación inclusiva y para facilitar la sensación de pertenencia del alumnado y sus familia, docentes nuevos y personal de apoyo que llega al centro por primera vez (Morales, 2012). Especialmente en el caso del alumnado y familias que provienen de otros países, ante el reto de incorporarse a otras costumbres, idiomas y funcionamiento, la acogida en el centro escolar puede facilitar en gran medida su llegada al nuevo entorno social.

Para ello, la planificación y sistematización de esta acogida en documentos oficiales de referencia como el Plan de Acogida, son recomendables para facilitar pautas que se correspondan con la visión y cultura del centro, al personal docente, al resto de profesionales y a las propias familias. Se trata de un conjunto de medidas, procedimientos y actividades que implican a toda la comunidad educativa en la transformación del centro escolar en un entorno de convivencia cálido, afectivamente seguro, inclusivo y accesible para todos y todas, en el que sea posible un encuentro intercultural constructivo sobre la base del respeto a los derechos humanos (Antón, Aparicio, García y Migallón, 2015).

En cuanto a la acogida del alumnado en el centro y el aula, varios aspectos han de tenerse en cuenta para que la recién llegada se sienta bienvenida y pueda generar un sentimiento de pertenencia. Por una parte, es recomendable que las personas encargadas de su acogida conozcan las peculiaridades de su alumnado en lo que respecta a las circunstancias que han motivado su proceso migratorio, así como su experiencia vital y escolar, sin que ello suponga un interrogatorio o una exposición a la curiosidad del resto de personas en el centro educativo.

Para ello, la coordinación por parte de los agentes implicados, la organización de funciones y espacios es relevante. La ayuda que se ofrezca no puede ser estática, siempre la misma a lo largo de todo el proceso de adaptación, ni única, en un momento concreto, como el de la llegada, sino que habrá de tenerse en cuenta que el alumnado va a pasar por diferentes fases en este proceso (Garrido, 2009).

En este sentido, ha de tenerse en cuenta que la llegada del alumnado de diversas procedencias supone, a menudo, también la llegada al barrio, pueblo y entorno, por lo que la coordinación con agentes externos al centro educativo, como el ayuntamiento y los espacios extra escolares, es fundamental. Iniciativas de acogidas integrales y comunitarias son buenas prácticas en el camino a la inclusión y la interculturalidad.

Es por ello que la implicación de la familia en el proceso de acogida es imprescindible, también en educación secundaria, para que se sientan parte del proceso educativo y puedan contribuir a la comunidad educativa y al progreso de sus hijas e hijos. La presentación de la estructura del centro escolar, los espacios escolares, la comunicación, las normas generales (horarios, calendario escolar, materiales utilizados...), la presentación de espacios extraescolares y de vida comunitaria (AMPAS, comunidades educativas, comisiones...), la cultura y visión del centro escolar, etc. son elementos a tener en cuenta a la hora de informar y acoger a las familias. Es importante tener en cuenta que la estructura escolar del país de procedencia de las familias recién llegadas ha podido diferir de este, por lo que asegurarse de la comprensión es importante.

En este sentido, es necesario explicar a las familias la situación sociolingüística del lugar en el que viven y la importancia de las lenguas tratadas en el centro escolar, como es el caso del euskera. Dar a entender el proceso de recuperación que se está llevando a cabo con la lengua vasca, las preferencias de las familias autóctonas con respecto a los modelos y las razones para ello, la importancia de la lengua en la vida social, académica y profesional de sus hijas e hijos, etc. (Barquín, 2021).

Identidades múltiples y cultura de origen

En lo referente a la acogida del alumnado al aula, como dice Amelia Barquín (2021), el objetivo es “buscar el equilibrio entre el «derecho a pasar desapercibido» y no ser señalado del alumnado, por un lado, y la necesaria atención a la diversidad, que es un imperativo pedagógico, por el otro”. Con esto hace referencia a ocasiones en las que por querer hacer sentir bienvenida a la nueva persona al aula y querer poner atención a la diversidad, se cae en el peligro de insistir en aspectos folclóricos y estereotipados de las culturas y los orígenes que tienen como efecto ahondar en la “alterización” de ese alumnado. Es decir, se contribuye sin querer a que sea considerado “otro”, el raro en comparación con el resto, que sería el “estándar” (Barquín, 2021).

Esto tiene, entre otras razones, su base en la idea de la monocultura y el etnocentrismo, según las cuales se entienden las culturas como estructuras y sistemas rígidos, inamovibles y se tiende a compararlas con la cultura propia, vista como superior. Se acompaña, asimismo, de una visión singularista de la identidad, según la cual la identidad es singular y, mediante ella, cada persona es solamente miembro de un grupo, definido en general por el territorio, la etnia o la religión.

Ante esta visión que lleva a la alterización y al desarraigo de las personas que llegan de diferentes procedencias, e incluso a las hijas e hijos de éstas (aunque hayan nacido aquí), el concepto de identidades múltiples es clave. Tratar y promover las identidades múltiples permite al alumnado (todo el alumnado, no sólo el extranjero) descubrir y construir sus identidades bajo la idea de que son múltiples y cambiantes, permite a la chavalería sentirse “de aquí” (con toda su diversidad y modos de entenderse), además de poder sentirse también “de allá”, en relación con su origen o el de su familia (que también se experimenta de modos diferentes) sin tener que elegir una de sus pertenencias identitarias (Barquín, 2009; Maalouf, 1999) y sin que se insista en el carácter foráneo de diversos alumnos.

En este sentido es importante destacar que hablar de diversidad cultural, va más allá de las personas migrantes y racializadas. Desde una mirada crítica de la pedagogía intercultural funcional, Aguilar y Buraschi (2022) defienden que la diversidad cultural es un concepto borroso que puede afectar a todas las personas: existen diferencias culturales importantes, respecto a la visión del mundo, a valores y creencias entre personas de diferentes edades, con diferentes experiencias vitales, etc. No son solo las personas de origen extranjero las que son ‘culturalmente diferentes’. Además, hay que tener cuidado al asumir que una persona sea ‘culturalmente diferente’ a priori por ser de origen extranjero o racializada, ya que puede ser una forma de reforzar esa alteridad y de invisibilizar el papel de la racialización y las relaciones de poder.

ACTIVIDAD

Caso práctico

Hoy llega al aula una alumna nueva procedente de Ucrania, el tutor queriendo darle una bienvenida a la clase decide acoger a la recién llegada con una canción que ha encontrado recabando información sobre Ucrania. Al escuchar la canción la alumna rompe a llorar y sale de la clase, el resto de la clase, como el profesor, quedan confundidos.

¿Cómo valoras la acogida de esta alumna? ¿Qué crees que ha ocurrido? ¿Qué consejos le darías al tutor para mejorar la acogida? ¿Cómo habrías hecho tú la acogida al aula?

Para profundizar



Sobre la acogida:

Puertas abiertas a la igualdad: la acogida del alumnado inmigrante en el centro educativo. Garrido Gámez, Yolanda (2009).



Sobre las identidades y la gestión de la diversidad:

¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?. Barquín, Amelia (2015).

¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. Barquín, Amelia (2009).



Identidades asesinas. Amin Maalouf, 1999



What kind of asian are you?



04

Racismo y discriminación en los centros educativos

A. Estereotipos, prejuicios y discriminación

El origen de la discriminación, generalmente, se encuentra en los estereotipos y prejuicios que se construyen sobre personas, grupos o situaciones, es por ello que entender estos conceptos sirve para comprender la compleja realidad de la discriminación y los procesos individuales y colectivos que conlleva.

Los **estereotipos** son las creencias e ideas generalizadas sobre un grupo que comparte algunas características; es decir, lo que sé o creo saber del otro. Pueden ser negativos o positivos, se trata de creencias populares sobre atributos que caracterizan a un grupo social y sobre las que hay un acuerdo tácito, es decir, para que sea un estereotipo, debe ser una creencia compartida por varias personas. Suele estar basado en datos reales, pero generaliza indiscriminadamente la que es una característica de algunos miembros de ese colectivo a todo el grupo.

Los **prejuicios** son juicios u opiniones que se emiten sobre algo o alguien, sin contar con suficiente información o conocimiento, y que al tratarse de juicios no comprobados, pueden no ser ciertos, se basan en sentimientos negativos y desconfiados. Implican siempre una valoración, favorable o desfavorable, sobre personas, situaciones o cosas, que normalmente pertenecen a un colectivo estereotipado. Suelen aparecer en forma de rumores, bromas y ciertos comentarios.

Cuando la valoración es desfavorable, es decir, cuando existe un prejuicio negativo, se manifiestan las expresiones de discriminación a través de sentimientos de lástima, miedo, amenaza, rechazo, desprecio, etc. No obstante, los prejuicios positivos también pueden derivar en acciones discriminatorias, cuando implican sentimientos que se traducen en actitudes paternalistas que dificultan el desarrollo y autonomía de otras personas, por ejemplo (Ministerio de Educación, 2013).

Además de las vertientes cognitivas y emocionales del prejuicio, la vertiente social apunta a que las desigualdades sociales fomentan el prejuicio. Pero también al revés, el prejuicio ayuda a justificar la superioridad económica y social de aquellos que concentran más poder (Pettigrew, 1980).

Finalmente, la **discriminación** está al nivel de la acción, se trata de una conducta que se produce como resultado de estereotipos y prejuicios y se traduce en un trato diferenciado y perjudicial hacia un grupo o persona.

En el caso del racismo, los estereotipos y prejuicios se crean en un sistema que sistemáticamente e históricamente jerarquiza una serie de características humanas ante otras, y ha sido reproducido por estructuras de dominación «imperialistas/ occidentalocéntricas /cristianocéntricas/ capitalistas / patriarcales /modernas/ coloniales» (Grosfoguel, 2011).

Buraschi y Aguilar definen el racismo como “un sistema de dominación de un grupo sobre otro basado en la racialización de las diferencias, en el que se articulan las dimensiones interpersonal, institucional y cultural. Se expresa a través de un conjunto de ideas, discursos y prácticas de invisibilización, estigmatización, discriminación, exclusión, explotación, agresión y despojo” (Aguilar y Buraschi, 2020). Es por ello que el cuestionamiento de los prejuicios y estereotipos individuales debe ir acompañado del cuestionamiento del propio sistema de dominación.

Así, siendo el contexto escolar parte de la estructura social, los individuos que forman parte de ella están igualmente impregnados de estos estereotipos y prejuicios, por lo que si no se cuestionan y buscan nuevos modelos, pueden llevar a actitudes e incidentes discriminatorios y racistas. Es por ello que la prevención, la sensibilización y el pensamiento crítico son fundamentales en la lucha contra la discriminación y el odio, y los centros educativos tiene el potencial de ser un agente clave para ello.

ACTIVIDAD

Para tratar los prejuicios y estereotipos propios

En grupo, con otras personas docentes o profesionales del centro escolar, lleva a cabo la actividad Asocia las propuesta en el “Manual de actividades antirumor para jóvenes”(p. 39). Y reflexionar acerca de las ideas preconcebidas, la asociación de imágenes y la reproducción de estereotipos y prejuicios en vuestro día a día y en vuestra práctica profesional.

Para tratar los privilegios y relaciones de poder

Lee ‘Al hilo de los privilegios’ la entrevista a Leticia Urretabizkaia en ZAS! y reflexiona acerca de tus experiencias.

Para profundizar



Sobre estereotipos, prejuicios y rumores:

Guía práctica para combatir los prejuicios y rumores sobre la diversidad cultural. Antirumores Getxo (2014)



Sobre racismo:

Guía para combatir el racismo cotidiano. Adriana Boho, influencer y escritora

B. Racismo y discriminación en la escuela

Más allá de la prevención y la necesidad de una sensibilización antirracista, es importante entender que los centros y espacios educativos pueden igualmente ser escenarios del racismo cotidiano, los prejuicios e incluso de incidentes racistas.

Entendemos incidentes racistas por “cualquier acontecimiento que sea susceptible de ser percibido como tal por la víctima del mismo o por cualquier otra persona.... Puede variar desde el abuso verbal hasta el asalto físico. Los incidentes racistas en los centros educativos pueden ir desde hacer comentarios, observaciones o “bromas” racistas, pasando por excluir a un individuo, hasta llegar a causar daños serios por medio de ataques físicos. Es importante recordar que algunos incidentes que en un principio pueden ser de naturaleza menor, pueden tener un efecto a largo plazo perverso para las víctimas... Los centros que deciden ignorarlo, minusvalorarlo o, simplemente, negar su existencia, están transmitiendo un mensaje erróneo a la juventud. El éxito de una sociedad multicultural depende de que los niños y niñas de hoy crezcan de manera que estén preparados para denunciar cualquier forma de racismo” (Learning and Teaching Scotland. Race Equality. Scottish Government; citado en Otero, 2009).

En efecto, definir los incidentes racistas es imprescindible para poder después identificarlos; ya que en el contexto educativo actual aunque los comportamientos racistas evidentes y manifiestos ya no sean aceptables, lo cierto es que existen algunas conductas simbólicas e implícitas de base racista que se dan con mucha frecuencia.

En este sentido, la negligencia racial o cultural, el humor, la exclusión, la diferenciación... son ejemplos de agresiones todavía toleradas (Fox et al, 2005). El trato diferenciado hacia el alumnado, la expresión de estereotipos y prejuicios por parte del profesorado y el alumnado, el menosprecio académico

por el origen étnico o nacional, el condicionamiento de las expectativas profesionales, las vejaciones e insultos entre el alumnado (haciendo referencia al origen, religión, color de piel o etnicidad), las agresiones físicas entre alumnado, las burlas y bromas, los rumores entre las familias, la consideración de la diversidad como obstáculo, entre otros, han sido mencionados en el contexto escolar a la hora de hablar de racismo (Mayoral, Jiménez, Sassano eta Resino, 2020; Plaza, 2019; Fundación Secretariado Gitano, 2010).

En concreto, el último informe de investigación realizado por CEDRE³ (2018) muestra que el 20,1% de las personas encuestadas (N=850), expresaron haberse sentido discriminadas en el contexto escolar por su origen étnico o racial, cifra que aumenta del anterior informe en 2013, cuando fue el 13%.

Otros ejemplos de la discriminación en el ámbito educativo pueden ser:

- Las diferencias de reparto de alumnado entre los centros públicos y los concertados o entre diferentes centros por diversas causas, entre otras, la concentración de alumnado de origen extranjero, que potencia la segregación y la separación y perpetúa las diferencias de clase.
- Grupos compensatorios y separación de alumnado procedente de otros países en clases separadas que lleva a menudo a la diferenciación y a la exclusión.
- El condicionamiento del itinerario y éxito académico por las bajas expectativas hacia el alumnado de origen extranjero.

ACTIVIDAD

Piensa en el espacio educativo en el que llevas a cabo tu práctica profesional y realiza un mapeo en el que ilustres tu percepción de la presencia de racismo y discriminación en cada espacio. También puedes hacerlo de forma colectiva, junto con otras profesionales y/o alumnado.

- ¿En qué espacios se da la discriminación y el racismo (aula, pasillos, sala de profesorado, dirección, reuniones familiares, patio, libros de texto y material didáctico...)?
- ¿De qué tipo de incidentes se trata (comentarios, rumores, chistes, insultos, agresiones...)?
- ¿Con qué frecuencia e intensidad ocurren? ¿A qué colectivos va dirigido? ¿Qué factores influyen para que se den ese tipo de discursos de odio en esos lugares? ¿Qué podemos hacer para frenarlos y evitarlos?

Por ejemplo: En el patio del centro escolar se dan incidentes como insultos referidos al origen racial o étnico de algún alumno; en la sala de profesorado se escuchan rumores acerca de las familias de origen extranjero del centro...

Para profundizar



Guía:

Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas. OBERAXE (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia), 2015.

3. CEDRE: Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica

C. Adolescencia y discursos de odio

En concreto, en los centros de educación secundaria y espacios educativos dirigidos a personas adolescentes y jóvenes, es importante tener en cuenta las características de esta fase vital para entender y prevenir el efecto de la discriminación, el racismo y el odio.

En efecto, la adolescencia es un periodo de construcción de identidades y creencias en la que las personas se dan cuenta de la necesidad de definir su autoconcepto y posición en el grupo y en sociedad. Es también un momento de construcción del sistema de valores, por lo que el papel que la educación tiene en esta época es relevante.

Ante el auge de los populismos a escala global y europea y su difusión a través de las redes sociales, la juventud no queda indiferente a esta realidad y es por ello importante ponerla en el punto de mira de cara a prevenir cualquier tipo de discurso de odio. En este sentido, una investigación a nivel estatal (Tudela, Ballesteros, Rubio y Sanmartín, 2020) midió las percepciones y actitudes de la juventud hacia la diversidad, concluyendo que, si bien la mayoría de participantes tenía una actitud positiva y tolerante hacia la diversidad, la migración y la etnicidad eran los temas que menos aceptabilidad tenían entre la juventud. Asimismo, tampoco fueron pocos (16,8%) los que señalaron su preferencia por una sociedad más homogénea en relación al origen, la cultura y la religión.

Discurso de odio

El discurso de odio se podría definir como una expresión discriminatoria hacia otras personas, a las que se percibe como diferentes, “los otros”, por razón de su origen, religión, género, orientación sexual, u otras características o condiciones personales. Así, los discursos de odio tienen su base en los estereotipos y prejuicios que se tienen hacia las personas que lo sufren (Bazzaco, García, Lejardi, Palacios y Tarragona, 2017).

Todo esto se explica a través de la relación intergrupala. Si identificamos a los grupos con los que nos sentimos parte como endogrupos, las personas fuera de ese grupo formarán parte del exogrupo. Normalmente la valoración positiva del endogrupo va unida a la devaluación del exogrupo. Así, los miembros del exogrupo se relacionan con características negativas y actitudes de amenaza llegando a menudo a justificar actitudes deshumanizantes, discriminatorias y amenazantes hacia ellos. Este favoritismo intragrupal puede conllevar, por lo tanto, prejuicios y discursos de odio y hasta actitudes violentas hacia los miembros que no son considerados parte del grupo (Tajfel eta Turner, 2004).

Teniendo en cuenta que la adolescencia se caracteriza por ser una fase en la que se dan respuesta a preguntas como “¿quién soy?” o “¿en qué creo?”, las relaciones intergrupales tienen gran importancia; las personas jóvenes tienen especial tendencia a seguir las normas de su grupo de referencia. Buscan un sentido de pertenencia, así como la aceptación de sus iguales, haciendo que cumplan las normas grupales, incluso cuando estas discriminan a otros grupos, pudiendo llegar a ser perpetradoras de odio (Wachs, Wettstein, Bilz eta Gámez-Guadix, 2022). Es por ello que el reforzamiento de valores como la justicia social y la convivencia positiva tienen vital importancia. La escuela, por detrás de la familia, es el principal espacio de socialización de los y las adolescentes y tiene gran influencia en las actitudes y posiciones políticas de estos jóvenes, por lo que creemos importante la promoción de un clima de convivencia, y de contacto intergrupala.

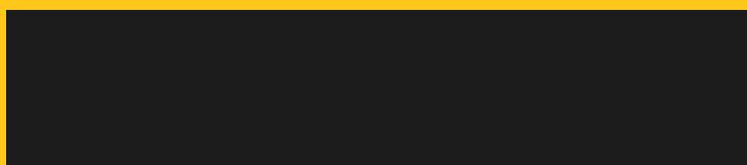
Como se expresa en la declaración a favor de la tolerancia: “Luchar contra la intolerancia exige educación: La intolerancia nace a menudo de la ignorancia y del miedo a lo desconocido y de un sentido exagerado del valor de lo propio. Por eso, es necesario educar sobre el tema y enseñar la tolerancia y los derechos humanos a los y las jóvenes”.

Para profundizar



Informe:

Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos. Izquierdo-Montero, A., Laforgue-Bullido, N., Quirós-Guindal, A. y Lorón-Díaz, I. (2022).



05

Antirracismo en el aula

Así como ha sido subrayada la importancia de revisión del currículum (en contenidos y cuestiones organizativas) para llevar a cabo una educación antirracista e intercultural, es igualmente necesario abordar tales temas dentro del aula o con el grupo, en el caso de la educación no formal. Discutir temas como los estereotipos, prejuicios, la discriminación, el racismo o la migración generan debates enriquecedores y transformadores en el grupo, para ello proponemos tener en cuenta los siguientes enfoques:



Pensamiento crítico: permite pensar con autonomía y libertad, teniendo en cuenta saberes, sentimientos y creencias de las otras personas, entendiendo que hay diversas maneras de entender y actuar en el mundo y mostrando sensibilidad a los problemas y desafíos a los que se enfrenta la humanidad. (Para profundizar: Enseñar pensamiento crítico, bell hooks)



Enfoque socio-afectivo: se combina la transmisión de la información con la vivencia personal para lograr que surja una actitud afectiva, partiendo de experiencias vivenciales (un juego, un análisis de imágenes o noticias, una representación teatral...). Se trata, en definitiva, de que como individuos que forman parte de un grupo, cada cual viva en carne propia una situación empírica, la analice, la describa y sea capaz de comunicar su vivencia. Y a través de este compartir de subjetividades ser capaces de generar nuevas opiniones. (Para profundizar: La metodología socioafectiva. Escola de cultura de pau, UAB)



Enfoque dialógico-transformativo: Hace referencia a la capacidad y a la potencialidad humana de transformación a través del diálogo. Se trata de crear estructuras y desarrollar competencias que faciliten el diálogo, la creatividad y la inteligencia colectiva. Se estructura en cinco elementos: la confianza, la igualdad, la diversidad, el interés común y la corresponsabilidad. (Para profundizar: Claves dialógicas para una educación intercultural crítico-transformadora. Aguilar y Buraschi, 2017).



Aprendizaje cooperativo: una disciplina colectiva, en la que, aunque se requieren habilidades y conocimientos individuales, se basa en la reflexión de todos los miembros del equipo y al mismo tiempo promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, ya que requiere interacción, práctica y reflexión. Ayuda a los/las estudiantes a ser autónomos/as, a expresarse, a madurar socialmente y a aprender en función de los resultados generados por un proceso de investigación social (Para profundizar: Técnicas para el aprendizaje colaborativo. Barkley, 2007).

En el caso de la educación formal se deben considerar las siguientes oportunidades para llevar a cabo este trabajo con el alumnado:

- A. El plan de acción tutorial
- B. Asignaturas como **Educación para la ciudadanía o Ética**
- C. Sin olvidar la transversalidad en todo el resto de asignaturas y espacios (dentro y fuera del centro), para la que debe facilitarse el uso de material curricular antirracista e intercultural

A la hora de abordar este tipo de temáticas se pueden generar debates, dudas, y en algunos casos resistencias por parte del grupo, por lo que es importante que la persona que facilita se sienta cómoda para tratarlos y cree un espacio de confianza, cuidados, solidaridad y empatía, en el que el grupo pueda exponer sus opiniones sin miedo del juicio.

Hemos recogido una serie de recomendaciones para facilitar el trabajo y reflexión grupal (Conseil de l'Europe, 2018; Laforgue-Bullido, Quirós-Guindal, Izquierdo-Montero, y Lorón-Díaz, 2022):

- Invitar a las personas participantes a **exponer sus propias opiniones y experiencias**.
- **Utilizar palabras y expresiones comunes** a todo el grupo, haciendo referencia a eventos actuales, de interés o del entorno del propio grupo.
- **Facilitar conexiones entre los acontecimientos diarios y los conceptos tratados**, para entender cómo los conceptos abstractos nos atraviesan a diario y así ayudar a generar un compromiso con el aprendizaje y con el cambio social.
- **Utilizar ejemplos propios**, exponerse y mostrar las vulnerabilidades propias, dudas y privilegios, sirve para crear un ambiente de confianza. La intimidación puede recuperar su carácter político, reparando lo individual desde lo colectivo.
- **Promover la construcción colectiva** de los conceptos y conocimientos sobre los que se trabaja.
- **Prestar atención a cada persona y a cada emoción** fuerte que puedan generar ciertas actividades o temas tratados, ya que pueden estar relacionados con situaciones personales o familiares.
- **Evitar exponer** delante de la clase la opinión de aquellas personas que han podido experimentar ya sea el racismo, una experiencia migratoria o cualquier tipo de discriminación. Hacer que el aula sea un espacio seguro para que aquellas personas compartan sus experiencias si así lo desean.
- **Reconocer la agencia social y política de los y las jóvenes**, e invitarles a tomar compromisos diarios para la lucha por la justicia social.
- **Dar el tiempo** para que los y las participantes puedan calentar antes de la actividad, así como un tiempo para el cierre de la actividad o debate. El cierre de las actividades o temas de debate no debe necesariamente tener una respuesta o conclusión clara, pero es importante **promover la creatividad** de los y las participantes para que generen conclusiones interesantes y enriquecedoras, aunque sea fuera del aula, a través de devoluciones críticas.
- **El racismo y la discriminación son temas complejos** que requieren ser tratados de forma profunda y continuada, por lo que se recomienda **dedicarle varias sesiones de trabajo**. Además esto ayuda a que en el periodo entre sesiones el alumnado pueda generar sus propias conclusiones y reflexiones individuales que enriquecerán los debates posteriores.
- Como persona adulta que facilita el debate, **estar preparada o preparado a posibles conflictos que puedan surgir en el seno del grupo**. Ya que se trata de temas socialmente delicados que tocan a menudo nuestras propias experiencias, sentimientos y valores.

En efecto, para poder hablar de lo que está sucediendo, analizar la discriminación que se produce y abordarla, es indispensable poder identificarla, nombrarla y para ello es necesario utilizar y definir las categorías que subyacen a esa discriminación.

Además, más allá de promover el cuestionamiento de los prejuicios individuales y del sistema de dominación que genera relaciones asimétricas y discriminatorias, es importante promover una conciencia antirracista en el alumnado, ya que como decía Angela Davis, “En una sociedad racista, no es suficiente ser no racista. Debemos ser antirracistas”. Además una educación antirracista debe reconocer, visibilizar y potenciar la agencia social y política para la acción y la transformación de las personas jóvenes ante los discursos inmovilizantes y pasivos. En este sentido, es importante recordar que son las personas jóvenes las que han estado y están en la vanguardia de la lucha contra la discriminación racial actual.

ACTIVIDAD

Según las características del grupo de jóvenes con el que trabajas, ¿Cómo plantearías una sesión de trabajo sobre el racismo? ¿Qué recursos utilizarías? ¿Qué respuestas puedes anticipar del grupo? ¿Qué ejemplos de sus experiencias diarias podrías utilizar?

Para profundizar



Guía:

Guía de educación antirracista para jóvenes y adolescentes. SOS Racismo (2022)



06

Actuar ante la discriminación y los incidentes racistas

Como ha sido anteriormente apuntado, los incidentes racistas en el centro escolar pueden ser de diversa índole, es por ello que los trabajos de prevención son imprescindibles y la promoción de una conciencia antirracista de todos los agentes de la comunidad educativa es el camino a una escuela transformadora. Esto además, permite ser capaces de dar respuesta a incidentes racistas⁴ que puedan surgir en el seno del centro de forma coherente y pedagógica.

Ante este tipo de incidentes, tanto directos hacia algún miembro del centro (ya sean docentes, alumnado, familias, u otro tipo de profesionales), como indirectos o no específicos hacia una persona en concreto (comentarios, chistes, etc...), una respuesta e intervención por parte del centro es necesaria.

Partiendo del *“Manual para la prevención y gestión de incidentes racistas en las aulas”* (Antón, Aparicio, García y Migallón, 2015), tomamos algunas indicaciones a tener en cuenta ante un incidente racista, que también pueden ser aplicables a cualquier otro tipo de conflicto:

- Ante todo, la intervención debe enmarcarse en un **contexto de respeto, protección y justicia**; y estar orientada a generar una nueva oportunidad de aprendizaje para las personas involucradas, como para todo el alumnado joven en desarrollo. En este sentido, los conflictos que surgen por discriminación son una oportunidad valiosa para resignificar los valores que se ponen en juego en las maneras de convivir y relacionarse.
- Las víctimas de incidentes racistas deben ser **apoyadas de forma discreta**. No se les debe exponer a la curiosidad de sus compañeros, ni ser acusados de recibir favores especiales. Es importante hacer ver a la víctima que el acto o agravio no será ignorado.
- Las respuestas del profesorado **no deben condicionar** los esfuerzos por trabajar con los y las alumnas involucradas en el futuro. Los jóvenes que expresan actitudes racistas reflejan aspectos de la cultura o del entorno que les rodea, y en el que han crecido. Sus actitudes no son fijas sino que están sometidas a influencias externas, incluido el tratamiento que reciban estos incidentes por parte del centro. Es por ello que el trabajo previo es importante, los y las jóvenes deben conocer la posición del centro en este sentido incluyendo las razones por las que son inaceptables actitudes racistas o discriminatorias.

Ante incidentes indirectos o no específicos, desde el enfoque socio afectivo y el pensamiento crítico, es esencial que el cambio de actitudes y comportamientos venga desde el entendimiento y el “ponerse en la piel del otro” (Asociación Matiz, 2015). Otero (2009) propone que en el plano individual la respuesta más efectiva es aquella que muestra sorpresa o sugiere una modificación de ese tipo de lenguaje.

Frases que se pueden utilizar son, por ejemplo:

- *“Me ofende tu forma de hablar”*
- *“Me sorprende oírte hablar de ese modo”*
- *“Te he oído decir X ¿Qué quieres decir con eso?”*
- *“¿Para qué dirías algo así?”*
- *“¿Qué estás tratando de decir con eso?”*
- *“¿Era tu intención decir algo hiriente cuando has dicho eso?”*
- *“Me ofende que utilices esa palabra como insulto”*
- *“Utilizar ese lenguaje no ayuda a que muchas personas se sientan cómodas aquí”*

4. Un incidente de odio es aquel que es percibido por la víctima o por cualquier otra persona como racista, xenófobo o de otra forma de intolerancia, aunque no sea delito. Cualquier persona puede ser víctima de un incidente o de un delito de odio, con independencia de que pertenezca realmente al grupo al que va dirigida la hostilidad o prejuicio. OBERAXE - Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.

Preguntar a la clase o grupo en general: **“¿Qué acaba de pasar aquí?”** y promover el debate y diálogo al respecto.

De todas formas, en este tipo de intervenciones es importante intentar despersonalizar juicios o comentarios insensibles o discriminatorios, se puede hacer ver al grupo las consecuencias del insulto o devaluación a través de expresiones que critiquen a los comentarios en lugar de a la persona. **“¿Cuáles son las consecuencias de comentarios como X o Y?”** Así, este tipo de incidentes no específicos pueden ser una excusa perfecta para reflexionar acerca del uso del lenguaje y el racismo cotidiano enmascarado. Si las circunstancias permiten tener un tiempo para la reflexión, se pueden plantear preguntas como **“Hay personas que comparten esta perspectiva. ¿Por qué creéis que es así? Seguido de “Y ¿por qué otras personas no estarán de acuerdo con esta posición?”**

A nivel grupal, sería conveniente trabajar con el alumnado los anti-valores que dichos comentarios comportan, haciendo consciente al grupo de la necesidad de implementar actitudes igualitarias, tolerantes y de respeto a lo diferente. Se podría igualmente debatir sobre la utilización y el poder del lenguaje, y avanzar sustituyendo lenguaje ofensivo por otro tipo de lenguaje. Debe evitarse la actitud frecuente de pasar por alto estos comentarios que, al no ser específicos, parecen poco dañinos, así como deben evitarse reacciones hostiles que avergüencen u ofendan a quien ha hecho esos comentarios y evitar una actitud reactiva y de resistencia (Otero, 2009).

Este tipo de comentarios, rumores, o chistes se pueden producir también fuera del aula, por parte del profesorado u otro tipo de agentes, en estos casos es igualmente necesaria una intervención por parte del centro. Al tratarse de adultos muchas veces se dejan pasar un tipo de comentarios con la intención de evitar el conflicto, sin embargo, en un centro educativo una intervención puede ser un acto muy pedagógico y transformador.

ACTIVIDAD

Durante el trabajo grupal en el aula escuchas a un miembro del grupo decir el siguiente comentario: “hay que tener cuidado con los moros, no son de fiar”. ¿Cómo reaccionas? ¿Qué respuesta le das? Escribe un pequeño diálogo de cómo se desarrollaría la escena.

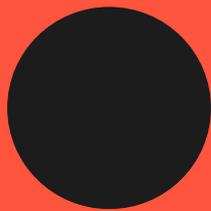
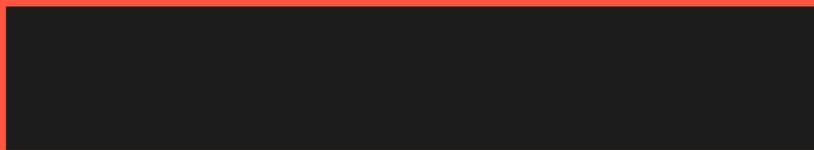
Para profundizar



Manual:

Otero García, Kepa (2009). Manual para la prevención y gestión de incidentes racistas en las aulas. SOS Racismo Bizkaia.

Hot moments in the classroom. LSA Inclusive Teaching, University of Michigan (2021)



07

Referencias bibliográficas

- » Aguilar, María José y Buraschi, Daniel. (2020). Lo transformativo en el trabajo social. En J. Fombuena (coord.) *El trabajo social y su práctica profesional* (pp. 251-277). Nau Llibre.
- (2017). Claves dialógicas para una educación intercultural crítico-transformadora. *Interacções*, 43, 233-253.
- » Antón, Concha; Aparicio, Rosa; García, Raúl y Migallón, Jesús. (2015). *Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas*. Madrid: OBERAXE (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia)
- » Arroyo, María José. (2013). *La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa*. *Revista de educación inclusiva, Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.
- » Asociación Matiz. (2015). *duIN! Resolución pacífica de conflictos. Guía de recursos y experiencias prácticas para educadores/as*. Recuperado de: <https://asociacionmatiz.org/2015/01/27/duin-resolucion-pacifica-de-conflictos-guia-de-recursos-y-experiencias-practicas-para-educadores-as/>
- » Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Citado en PRIEM (Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios) y FUSUPO (Fundación para la Superación de la Pobreza) (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*.
- » Banks, James A. (1992). Chapter 1: Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003>
- » Barquín, Amelia. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/200834/268356>
- » Barquín, Amelia. (2017). Euskara, generoa, klasea eta jatorria eskolan. *Zenbait gogoeta. Jakin*, (221-222), 107-130.
- » Barquín, Amelia. (2021). *Educación Intercultural e Inclusiva. Algunas claves*. Zurrumurrueen Aurkako Sarea, recuperado de: <https://zas.eus/materiales-y-herramientas/educacion-intercultural-e-inclusiva/>
- » Bazzaco, Edoardo; García Juanatey, Ana; Palacios, A. y Tarragona, Laia. (2017). *¿Es odio? Manual práctico para reconocer y actuar frente a discursos y delitos de odio*. Institut de Drets Humans de Catalunya y SOS Racisme. Recuperado de: http://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2018/01/ES_ODIO__Manual_practico_v3_web.pdf
- » Besalú, Xavier; Paludarias, J.M. (1992): “Escola i diversitat cultural”, en VV.AA.: *Sobre interculturalitat: documents de treball de la tercera i quarta Escola d’Estiu sobre Interculturalitat*. Girona, Fundació SER.GI.
- » Besalú, Xavier. (2013). La escuela intercultural. *Red de escuelas interculturales*, 73.
- » Buraschi, Daniel y Aguilar-Idáñez, María José. (2022). Apuntes críticos para una Pedagogía Social antirracista, *Quaderns d’animació i educació social*, 36. Recuperado de: <http://quadernsanimacio.net>
- » Carbonell, Francesc. (2004). *Decálogo para una Educación Intercultural*. Recuperado de Aula Intercultural. <https://aulaintercultural.org/2010/07/25/decalogo-para-una-educacion-intercultural/>

- » CEDRE. (2020). *Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020*. Gobierno de España Ministerio de igualdad. Recuperado de: <https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/destacados/estudiopercepcion.htm>
- » Chew, Selfa; Cooper, Alisa y Houston, Akil. (2020). *The Anti- Racist Discussion Pedagogy*. Presented by: packback.
- » Conseil de l'Europe. (2018). Kit pédagogique Tous différents-tous égaux. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes. ISBN: 92-871-5629-8
- » Fox, Suzy y Stallworth, Lamont. E. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of vocational behavior*, 66(3), 438-456.
- » Fundación Secretariado Gitano. (2010). *Informe anual 2010. Discriminación y comunidad gitana*. Recuperado de: https://www.gitanos.org/publicaciones/discriminacion10/Informe_Discriminacion_2010_FINAL.pdf
- » García Perales, Raul. (2012). La educación desde la perspectiva de género, ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27.
- » Garrido Gámez, Yolanda. (2009). Puertas abiertas a la igualdad. La acogida del alumnado inmigrante en el centro educativo. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, 2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095873>
- » Gómez Lara, Juan. (Colectivo Amani). (2010). Propuesta 38. Proponer la transferencia al ámbito de la educación formal de las buenas prácticas derivadas de las iniciativas comunitarias relativas a la gestión de la diversidad y la interculturalidad. En Colectivo Yedra, *El libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: UGT
- » Grosfoguel, Ramón. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-38. <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>
- » Jordan, Josep Antoni. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- » Laforge-Bullido, Noemi; Quirós-Guindal, Alba; Izquierdo-Montero, Alberto y Lorón-Díaz, Iñigo. (2022). #NonosRayes. *Una guía práctica para hablar sobre discursos de odio en espacios educativos*. Madrid: Centro Reina Sofía Sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.6817
- » Liga Española de la Educación. (2020). *Interculturalidad en el ámbito educativo. Claves para educar en la diversidad*. Curso para profesoras y profesores de educación infantil, primaria, secundaria y, en general, para profesionales de la intervención social.
- » Lucini, Fernando. (2000). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya
- » Lund, Darren y Carr, Paul. (2008). Antiracist education. En *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education* (Vol. 1, pp. 49-52). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963992.n28>
- » Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- » Mayoral Peñas, Milagros; Jiménez Blasco, Beatriz C.; Sassano Luiz, Silvana, y Resino García, Rosa. (2020). Inmigración y educación: experiencias de discriminación en la Comunidad de Madrid. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, (13), 191-214. <https://doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.26259>

- » Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2099>
- » Morales, Luis. (11 nov, 2012). Acogida. Aula intercultural. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2012/11/11/acogida/>
- » Olalde, Blanca y Palacios, Santiago. (2013). *La formación continua del profesorado en educación intercultural: estereotipos y heurísticos*. En International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences (387-400), Sevilla, España: Copiarte.
- » Otero García, Kepa. (2009). *Manual para la prevención y gestión de incidentes racistas en las aulas*. SOS Racismo Bizkaia.
- » Pettigrew, Thomas F. (1980): "Prejudice" en Thernstrom y Cols. (eds.), *Harvard encyclopedia of American ethnic groups*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- » Plaza Casares, Sara. (8 de septiembre de 2019). Racismo en la escuela: asignatura pendiente. El Salto Diario. <https://www.elsaltodiario.com/educacion/racismo-escuela-asignatura-pendiente>
- » PRIEM (Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios) y FUSUPO (Fundación para la Superación de la Pobreza). (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. Recuperado de: <http://www.superacionpobreza.cl/guia-pedagogica-para-una-educacion-intercultural-anti-racista-y-con-perspectiva-de-genero/>
- » Reinoso, Isabel. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3 (28). Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>
- » Rodino, Ana María. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, 61, págs. 201-224. Recuperado de: <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/69101>
- » Rojas, Gloria. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba*, 29, 71-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1975774>
- » Subirats, Joan. (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel
- » Terrén, Eduardo. (2004). Incorporación o asimilación. *La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los libros de la Catarata
- » Tudela, Patricia; Ballesteros, Juan Carlos; Rubio, Ana y Sanmartín, Anna. (2020). *Barómetro juvenil 2019. Discriminación y tolerancia hacia la diversidad*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado de: <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/barometro-juvenil-2019-tolerancia/>
- » Tajfel, Herni y Turner, John. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Political psychology: Key readings* (pp. 276–293). Psychology Press.
- » UNESCO. (2008). *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. United Nations Children's Fund. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>

- » Vázquez Aguado, Octavio. (2002). Competencia intercultural e intervención social. En García Castaño, F.J.: *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. Vol. II. (645-655). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- » Walsh, Catherine. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba, 15* (1-2), p. 61-74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5478661>
- » Wachs, Sebastian; Wettstein, Alexander; Bilz, Ludwig y Gámez-Guadix, Manuel. (2022). *Motivos del discurso de odio en la adolescencia y su relación con las normas sociales*. *Comunicar*, 71, 9-20.



**Gipuzkoako
Foru Aldundia**
Kultura, Lanbide, Gazteria
eta Kirol Departamentua



**Diputación Foral
de Gipuzkoa**
Departamento de Cultura,
Cooperación, Juventud y Deportes