

EDUCACIÓN Y REFUGIO

El Profesorado se moviliza por los derechos de las personas migrantes y refugiadas

Coord. Begoña López Cuesta

EDUCACIÓN Y REFUGIO

El profesorado se
moviliza por los
derechos de las
personas migrantes y
refugiadas

Coord. Begoña López Cuesta



Edita: **Federación de Enseñanza de CCOO**
Ramírez de Arellano, 19, 4ª Planta
28043 Madrid

©Federación Enseñanza de CCOO

ISBN: 978-84-617-4126-7
Depósito Legal: M-5772-2019
Coordinadora de la obra: Begoña López Cuesta
Impresión: Gráficas Magaña, S.A.

ÍNDICE	1
PRÓLOGO	2
1. INTRODUCCIÓN. LA IE Y FECCOO COMPROMETIDAS CON LA EDUCACIÓN	3
2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE ENMARCAN NUESTRA ACCIÓN	9
3. DECÁLOGO PARA EDUCAR SIN EXCLUSIONES	37
4. UNA MIRADA AL TRÁNSITO ESCOLAR	45
5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS	57
a. Experiencias para compartir	59
b. La literatura, espacio de acogida. Los libros, lugares para habitar	73
Sobre las autoras y autores	101

Prólogo

Si echamos un vistazo a los datos disponibles, hay 264 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que no van a la escuela, más de la mitad de los 25,4 millones de personas refugiadas en todo el mundo, son menores, de los cuales solo el 61% asisten a la escuela primaria, en comparación con el 92% del resto de niños y niñas. Esto deja a cuatro millones de niños y niñas refugiadas fuera de la escuela. Las tasas de matrícula de los menores refugiados disminuyen drásticamente en la educación secundaria, y solo el 1% de los refugiados alcanzan la educación superior.

Si a esto sumamos que se está utilizando cada vez más un lenguaje vejatorio y deshumanizante al referirse a la migración y a las personas con derecho a protección internacional y queremos hacer realidad las ambiciones de “una educación inclusiva equitativa y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas”, que refuerza ese principio de la educación como un derecho, que debe ser garantizado por el Estado, para cumplir con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, parece obvio que la solución solo pasa por aunar esfuerzos. Las escuelas, los institutos, las universidades, los sindicatos de educación y demás instituciones educativas desempeñan un papel decisivo a la hora de promover la igualdad y la diversidad y de abordar las desigualdades, incluidas las basadas en la etnia, la religión y la nacionalidad. Las instituciones educativas contribuyen de manera efectiva a la transformación de la vida y las expectativas de vida, como comunidades inclusivas, en las que se salvaguardan y fomentan los derechos y beneficios de todos sus miembros.

El mundo necesita cambios fundamentales y esto requiere una nueva generación de ciudadanas y ciudadanos globales, activos con nuevos conocimientos, actitudes y conductas para pedir a los Gobiernos que cumplan con sus compromisos respecto al mantenimiento de la paz, el derecho a la educación de calidad de niños y niñas, adolescentes y jóvenes, y el derecho a la protección internacional.

La escuela debe preparar a nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes, para la paz no para la guerra. La resolución pacífica de conflictos, la cooperación, la democracia, la equidad, el acuerdo, el consenso, el respeto a las diferencias reconociendo la diversidad, la igualdad de oportunidades para niños y niñas, debe ser una realidad vivida por todos ellos y ellas en nuestros centros educativos, para normalizar sus vidas y las de sus familias, y para ayudar a construir una cultura de paz en sus países y en las sociedades que les acogemos.

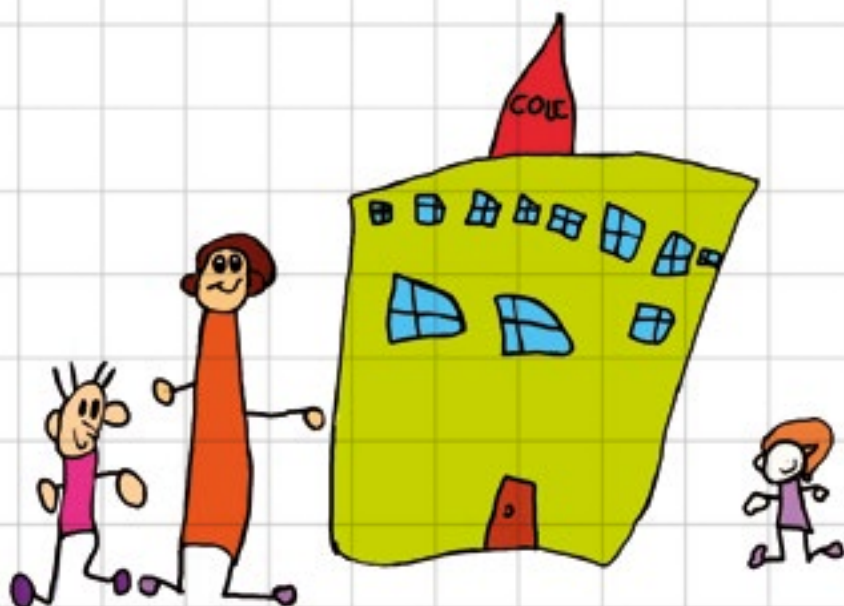
Como docentes y sindicalistas tenemos la responsabilidad de contribuir a garantizar el derecho a la educación de calidad para todos y todas, así como exigir el derecho a la protección internacional de aquellos niños, niñas adolescentes y jóvenes que han tenido que salir huyendo para salvar sus vidas, solos o con sus familias, abandonando sus estudios y afrontando un futuro incierto.

Con este proyecto hemos conocido los sueños y expectativas de futuro de niños y niñas de los que tú y yo, como docentes, también somos responsables.

Francisco García

Secretario General de la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO

*Introducción.
La IE y FECCOO
comprometidas
con la educación*



La Internacional de la Educación (IE), en el 7º Congreso Mundial de Ottawa de 2015, adoptó dos resoluciones: una sobre ‘Migración, diversidad profesional y racismo’¹, y otra sobre ‘El derecho a la educación de las personas desplazadas, los niños y niñas refugiados y apátridas’², y lanzó varias propuestas de trabajo, entre ellas: ‘Los y las docentes se movilizan por los derechos de los refugiados y refugiadas’, en la que la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO (FECCOO) apostó por trabajar, con varias experiencias sobre Educación y Refugio, en distintos centros educativos de varios territorios en España, la defensa del derecho a la protección internacional y del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desplazados a la fuerza, refugiados, solicitantes de asilo, apátridas y migrantes, conscientes de la vinculación de estos dos derechos y la construcción de sociedades más cultas, democráticas, justas y pacíficas.

Esta herramienta, que ahora tienes en tus manos, Maleta de aprendizaje: EDUCACIÓN Y REFUGIO, hace referencia, en primer lugar, a un objeto, cargado de simbolismo, que acompaña a millones de personas en el viaje a un lugar seguro, una maleta para narrar experiencias migratorias, con una función similar a los ritos de paso, ese momento preciso en el que se cambia de situación, se deja la población de origen para partir hacia un futuro incierto en un lugar desconocido.

Pero también es una invitación a maestros, maestras y docentes de todos los niveles a iniciar un viaje de reflexión y pensamiento crítico sobre el desempeño de esta vocación y compromiso con la educación, para ofrecer oportunidades reales a cada uno de los niños y niñas, adolescentes o jóvenes que tienen en el aula, para desarrollar todo su potencial, respetando la dignidad de la que todos los seres humanos somos portadores.

La protección internacional de esas y esos menores que forzados huyen, inician un viaje solos o acompañados, pasan por distintos países en tránsito y llegan a un lugar seguro, es uno de los pilares de esta maleta, junto a nuestro compromiso por contribuir a garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes,

1 <https://ei-ie.org/spa/detail/14751/resoluci%C3%B3n-sobre-migraci%C3%B3n-diversidad-profesional-y-racismo>

2 <https://ei-ie.org/spa/detail/14770/resoluci%C3%B3n-sobre-el-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-de-las-personas-desplazadas-los-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-refugiados-y-ap%C3%A1tridas>

sin dejar atrás a los desplazados a la fuerza, refugiados, solicitantes de asilo, apátridas y migrantes, conscientes de la vinculación de estos dos derechos para la construcción de sociedades más cultas, democráticas, prósperas, justas y pacíficas.

Como recoge la Declaración de Nueva York aprobada por la Asamblea General De Naciones Unidas, el 19 de septiembre de 2016³, escapar de los conflictos armados, la pobreza, la inseguridad alimentaria, la persecución, el terrorismo, las violaciones y abusos de los derechos humanos, los efectos adversos del cambio climático, desastres naturales u otros factores ambientales o la simple búsqueda de nuevas oportunidades económicas y horizontes personales, provocan el desplazamiento de millones de seres humanos, que en la actualidad ha alcanzado un nivel sin precedentes. Hay más de 65 millones de personas desplazadas por la fuerza, de las cuales más de 21 millones son refugiados, 3 millones solicitantes de asilo y más de 40 millones desplazados internos.

La Declaración recoge que los refugiados y los migrantes tienen los mismos derechos humanos universales y libertades fundamentales. A menudo enfrentan un calvario desesperado. Muchos corren grandes riesgos al emprender viajes peligrosos a los que tal vez no sobrevivirán. Algunos se ven obligados a emplear los servicios de grupos delictivos, incluidos los traficantes de personas, y otros pueden caer en manos de esos grupos o convertirse en víctimas de la trata de seres humanos. Incluso después de llegar a su destino, les espera un recibimiento incierto y un futuro precario. Y los Estados allí representados declaran estar decididos a salvar vidas, pues el desafío al que nos enfrentamos es, ante todo, moral y humanitario.

Siguen declarando, los estados firmantes, que las obligaciones que han contraído en virtud del derecho internacional prohíben todo tipo de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Sin embargo, en muchas partes del mundo observamos, con gran preocupación, respuestas cada vez más xenófobas y racistas ante los refugiados y los migrantes. Y concluyen que la demonización de los refugiados o migrantes atenta gravemente contra los valores de dignidad e igualdad de todos los seres humanos que hemos prometido defender.

3 <https://www.acnur.org/5b4d0eee4.pdf>

En el documento *La educación que queremos*⁴, FECCOO reconoce que el derecho a la educación trasciende la simple escolarización y, por tanto, su impacto debe extenderse también a otros espacios como el familiar y el sociocultural, a través de políticas sociales que apoyen y complementen las educativas.

En esta maleta de aprendizaje, compartimos experiencias⁵, proponemos arte, música y literatura⁶ para ofrecer espacios de interacción, de lectura, pero también de escucha, sobre lo que viven y sienten nuestros alumnos y alumnas. No hay, en la escuela, momentos ni lugares donde los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, docentes, educadores y otro personal vinculado al centro educativo, puedan expresarse y escucharse unos a otros.

Hacemos una reflexión sobre el tránsito entre etapas, sobre todo de Primaria a Secundaria, en la que los procesos de incorporación al sistema educativo, del alumnado refugiado y migrante, se presentan en forma de multitransiciones entre diferentes dimensiones interrelacionadas: sociales, culturales y escolares. La investigación acerca de la transición a la Educación Secundaria debería atender a cómo los procesos de transición entre las diferentes subculturas escolares se relacionan con las diferentes categorías sociales, generando desigualdades múltiples, solo así alcanzaremos a comprender en profundidad cómo garantizar transiciones inclusivas para todos y todas.

Os dejamos el Decálogo, resumido, de lo que son los principios pedagógicos de un modelo educativo⁷ comprometido con la educación sin exclusión, que hacemos nuestro en Educación y Refugio. Asimismo, hemos creado un apartado específico sobre estos principios de forma más detallada.

Podéis seguir nuestra actividad en la web de la Internacional de la Educación (<https://www.ei-ie.org/>) y (<https://www.education4refugees.org/>), así como en la web de FECCOO (<http://www.fe.ccoo.es/Internacional>).

⁴ La Educación que queremos. Federación de Enseñanza de CCOO, noviembre de 2018. Disponible en: <http://www.fe.ccoo.es/1cad8938f1b1fdf4827fd13bb0f25e18000063.pdf>

⁵ Llevadas a cabo en distintos centros educativos de España.

⁶ Incluimos 6 libros ilustrados que puedes usar en el espacio de lectura, escucha e interacción de tu centro educativo para hablar sobre el derecho a la educación, las migraciones y la protección internacional.

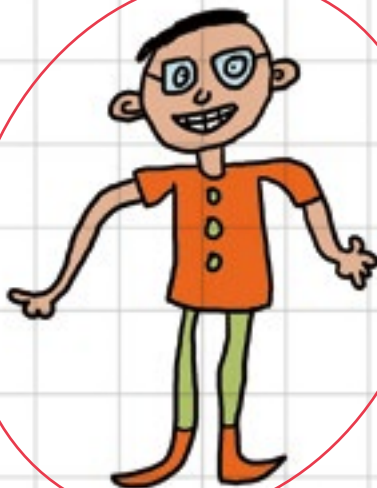
⁷ Para saber más sobre el tema te dejamos también el libro de Miguel López Melero, *Fundamentos y Prácticas Inclusivas*, en el Proyecto Roma. Ed. Morata, SL, 2018.

Me gustaría agradecer a todos los centros educativos que han participado en el proyecto desde sus inicios en 2015 hasta hoy, a sus maestros y maestras, sus equipos directivos, estudiantes y AMPAS. A CCOO de Euskadi, Catalunya, País Valencia, Málaga y Ceuta por la acogida del proyecto y apoyo en todo momento en los distintos territorios; a la Federación Estatal de Enseñanza (FECCOO), a su Secretario General, Paco García, a la Secretaría de Internacional, Cuqui Vera, y a la Secretaría de Política Educativa, Pedro Badía, por sus aportaciones y acompañamiento incansable; a todo el equipo de administración y contabilidad, en Madrid y en Bruselas. A todo el equipo técnico, insustituibles, Dembel Faty, Gloria Taberner, Alex Arizmendi y Elvira Taberner en Valencia; Mar González y Elvira Novell en Barcelona; Tomás Loyola Barberis en Madrid; y en el último tramo, en 2018, a Mohamed Faitah y Ahmed Abdel-lah Ali en Ceuta. A Miguel López Melero y María José Parages por su amistad y profundidad en el análisis y a todo el Grupo de Antequera, de investigación-acción cooperativa del Proyecto Roma. Y finalmente a todas las niñas y niños del CEIP Federico García Lorca de Ceuta por sus dibujos de los derechos de la infancia.

Begoña López Cuesta.

*Coordinadora de los proyectos para las personas migrantes y
refugiadas en España de la IE y FECCOO*

Principios pedagógicos que enmarcan nuestra acción



Nuestros principios pedagógicos

La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías
(Paulo Freire, 1997, p. 86)

1. Todas las personas son competentes para aprender

Los seres humanos venimos al mundo con el deseo de aprender, y aprendemos de forma relevante cuando adquirimos significativamente aquello que consideramos útil para nuestros propósitos vitales y para nuestras relaciones con los demás. En este sentido solemos afirmar que el aprendizaje es una actividad social y cultural. Hay una serie de teorías implícitas en el profesorado sobre cómo aprende el alumnado y, de acuerdo con tales teorías, así se suele enseñar. Aunque afirmemos una y mil veces que el aprendizaje es una actividad social y cultural, solemos llevarla a la práctica individualmente con mucha frecuencia; ello nos recuerda, a veces, cómo aprendimos nosotros en las escuelas. Desde nuestro punto de vista suponemos el aprendizaje como un proceso complejo de entrada de la información (procesos de relación), procesamiento de la información (retención y organización) y salida (recuperación). Pero no solo eso, sino que este proceso cognitivo ha de unirse al mundo de las emociones para que el aprendizaje sea significativo y relevante (Aprendizaje = Cognición + Emoción).

Sabemos que educar a todo el alumnado sin distinción es el propósito principal de la escuela pública y para ello partimos del principio de que todas las personas son competentes para aprender (principio confianza). La confianza la entendemos como que de entrada todas las niñas y todos los niños tienen garantizados su competencia y su derecho a aprender. Entendemos la confianza como la base de la convivencia

en la clase, pero la confianza no se produce porque digamos: yo confío en este o en aquel, sino que la confianza, lo mismo que la democracia en el aula, se construye a través del lenguaje: conversando. Y, en ese conversar, las niñas y los niños empiezan a aprender que todo el mundo en clase puede aprenderlo todo si se ayudan entre sí, y que la mejor forma de aprender es ayudando a aprender. En este sentido cuando alguien tiene dificultades para aprender algo, va a aprenderlo si el resto de la clase le ayuda.

También sabemos que una de las finalidades de la enseñanza es provocar el aprendizaje relevante y significativo del alumnado, para que este construya representaciones mentales que le permita conocer la realidad y, si es posible, transformarla. Consideramos que a la escuela van niñas y niños, y cada uno de ellos, con sus peculiaridades cognitivas, lingüísticas, afectivas y de movimiento. Es decir, no acuden personas deficitarias, sino niñas y niños completos que, además, de venir a la escuela a educarse, provienen de unos contextos familiares, culturales y sociales determinados, que hemos de tener en cuenta en su educación. Es decir, que son seres humanos que piensan, se comunican, sienten y actúan, y que todo este proceso hemos de contemplarlo de acuerdo con sus contextos familiares, escolares, culturales y sociales. Ciertamente el alumnado no es homogéneo, cada discente tiene sus peculiaridades y hay niños y niñas que pueden tener dificultades para aprender y, difícilmente, solos podrían hacerlo, pero con la ayuda de los demás lo van a lograr. De ahí la importancia del aprendizaje cooperativo como otro de nuestros principios (López Melero, 1999).

El profesorado sabe que tan importante es el qué se ha de aprender como el cómo se aprende. Pero también es consciente de que una cosa es saber cómo aprenden las personas y otra es cómo generamos espacios en clase para que todo el alumnado aprenda. Quien aprende nunca se aproxima al aprendizaje de manera vacía, siempre tiene unas ideas previas que le sirven para entender los fenómenos de la vida cotidiana (conocimiento espontáneo); ahora bien, el conocimiento más formal se construye conjuntamente a través de la reflexión sobre las situaciones problemáticas. De ahí que nosotros consideremos el aprendizaje como un proceso constructivo y reconstructivo que solamente se produce cuando lo que se enseña es útil, significativo y relevante para la persona que aprende, y cuando esta participa activamente en la construcción del conocimiento. Pero para que se dé este proceso el profesorado tiene que tener en cuenta, previamente, que cada aprendiz es único y distinto, y a la hora de generar

un espacio de enseñanza y aprendizaje debe partir de esta singularidad. De ahí que en el Proyecto Roma no hablemos de personas discapacitadas, sino de personas con capacidades diferentes tanto en la cognición como en el lenguaje en la afectividad y el movimiento, y que con la ayuda de los demás van a aprender y se van a producir cambios muy significativos en su forma de pensar, comunicar, sentir/amar y actuar. Partimos de esta consideración porque, según la teoría general del desarrollo, los procesos psicológicos se originan en las relaciones interpersonales. Por eso se justifica el trabajo cooperativo en las aulas y en grupos heterogéneos. En este sentido, los agrupamientos se han de dar de niños o niñas menos avanzados con otros u otras más avanzados y, en contra de lo que piensan algunos autores, que los niños con ciertas peculiaridades se encuentran menos motivados a participar en esos grupos, por eso los docentes y las familias han de saber crear el interés para la participación o realización de la tarea. Todos los niños y las niñas son necesarios en las clases y no hay unos más importantes que otros. (Véase Figura 3). Lo mismo que en Medicina si hay una persona enferma hay que buscar los remedios para que vuelva a su estado original de salud, la Pedagogía debe hacer lo propio para que las personas con algunas dificultades en el aprendizaje, logren aprender.

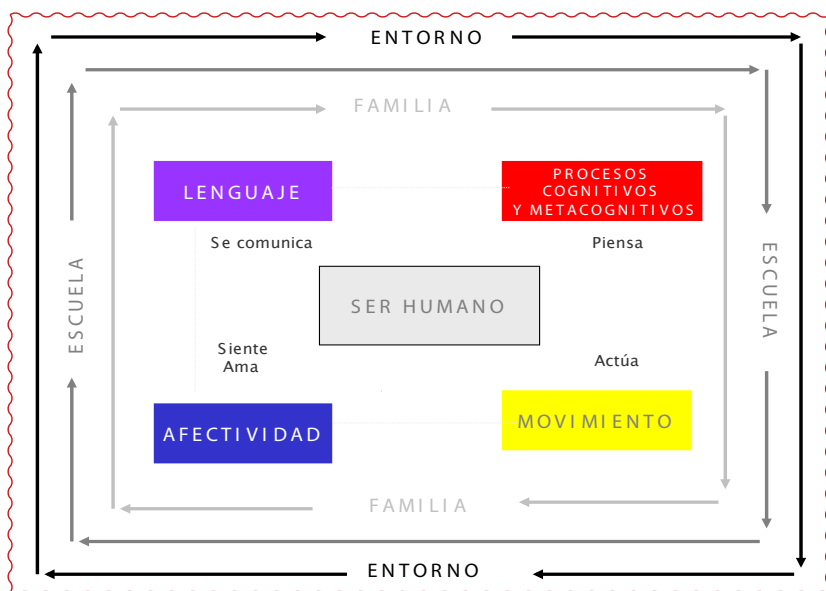


Fig. 3. Ser Humano desde el Proyecto Roma. Elaboración propia.

El ser humano funciona como un todo, de tal manera que lo cognitivo está influenciado por lo lingüístico, por la afectividad y el movimiento. Del mismo modo, el lenguaje, como sistema de comunicación, se encuentra condicionado por la cognición, la afectividad y la competencia motriz (autonomía). A su vez, el movimiento, se encuentra determinado por la cognición, por el lenguaje y por la afectividad, y, como consecuencia lógica de esta influencia en espiral, el mundo afectivo se rige por la cognición, por la competencia lingüística y por el movimiento. Todo este proceso evolutivo está mediatisado, al mismo tiempo, por los contextos familiares, escolares, culturales y sociales. De tal manera que influenciados por Vygotsky podemos asegurar que el aprendizaje tiene lugar en un nivel social e histórico-cultural donde los niños y las niñas interiorizan los procesos mentales del plano social al personal (Vygotsky, 1979).

Desde nuestra experiencia podemos sintetizar una serie de requisitos en este proceso de aprendizaje a saber:

a) La curiosidad, el interés y los conceptos previos como origen del conocimiento. El aprendizaje requiere que las personas observen, presten atención, memoricen, comprendan, reflexionen y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Estas actividades cognitivas son imposibles sin la participación activa y el compromiso de nuestros niños y nuestras niñas. Los maestros y las maestras, y los padres y las madres, deben ayudar a los niños y las niñas a que tengan un pensamiento activo (enseñar a pensar) y a orientar sus deseos, a saber, construir el conocimiento sobre este deseo natural que tienen de explorar, entender cosas nuevas y dominarlas. La curiosidad, junto a los intereses y conceptos previos del alumnado, son origen del conocimiento y ello requiere que el alumnado aprenda a hacerse preguntas.

b) El aprendizaje es primordialmente una actividad social: sin ti no soy nada. La actividad social y la participación, desde la edad más temprana, son fundamentales para que haya aprendizaje. Los padres y las madres interactúan con sus hijos e hijas, y a través de estas interacciones los niños y las niñas adquieren/construyen los códigos y comportamientos que les permiten convertirse en componentes significativos y relevantes de la sociedad. De acuerdo con Vygotsky (1995), las personas aprenden haciendo suyas las reflexiones e ideas, los sistemas de comunicación, los comportamientos y las acciones de los miembros de la comunidad en la que crecen. Para ello hay que crear un ambiente de cooperación que motive y aliente el deseo de aprender. En este sentido, muy importante es unir los deseos y las acciones de la casa con la escuela.

c) El aprendizaje depende de la motivación que tenga cada cual por aprender.

La motivación intrínseca se da cuando los niños y las niñas participan activamente en aquello que les gusta y desean aprender sin requerir ningún reconocimiento ni recompensas por ello. Si no se da este deseo intrínseco de aprender, los aprendizajes serán superficiales y poco significativos. No puede haber aprendizaje relevante si no se une la emoción a la cognición.

d) El aprendizaje debe ser útil para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Muchas actividades se llevan a cabo en casa y en la escuela sin ser significativas para nuestros hijos e hijas, sencillamente porque no entienden por qué las están haciendo ni cuáles son sus finalidades. Algunas veces las actividades escolares no son significativas porque culturalmente son inapropiadas, pero hay que hacerlas porque así está institucionalizado, por ejemplo, los deberes; pero en casa, ¿por qué se tienen que hacer deberes cuando no hay razones científicas que relacionen los deberes con el rendimiento académico? (Kohn, 2013). Las personas aprenden mejor cuando participan en actividades que perciben como útiles para la vida cotidiana y que culturalmente son relevantes.

e) Partir de los conocimientos previos. La idea de que la competencia de aprender algo nuevo proviene de lo que la gente ya sabe no es nueva, por eso los niños y las niñas deben aprender a relacionar la nueva información con conocimientos anteriores. El nuevo conocimiento tiene que estar construido sobre los cimientos de lo que ya se tiene adquirido. El conocimiento previo es necesario para entender cualquier tarea escolar. De acuerdo con esto, hay que partir siempre de los conocimientos previos de nuestro alumnado. La escuela debe generar las condiciones necesarias para abrir espacios de aprendizaje conjunto sin olvidar que cada alumno o alumna en clase es importante y que no hay uno más importante que otro (respeto a la diversidad). Esta es la conciencia que se debe despertar en un aula si queremos crear una comunidad de convivencia y aprendizaje.

f) Aprender a reorganizar los conocimientos previos. Suele ser muy común que los nuevos conocimientos no se acomoden a los conocimientos previos porque estos han sido asimilados de manera tradicional. Esta situación es mayor cuando nosotros hemos aprendido a construir el conocimiento a través de proyectos de investigación, cuando lo habitual ha sido aprender de manera memorística unos textos, sin comprensión del mundo físico y social. Por eso la reorganización de los conocimientos previos es fundamental.

g) El error es el fundamento del aprendizaje. Los niños y las niñas deben adquirir la competencia cognitiva y metacognitiva como para guiar sus propios aprendizajes, saber cuándo algo está bien o mal, y para saber cuándo ha cometido un error y saber corregirlo. Deben aprender a argumentar sus certezas y sus errores, porque la base del aprendizaje es el error. Tomar conciencia de que el error es la base del conocimiento no supone que hay que vivir en el error, sino que nos hacemos conscientes de este y hemos de tender a corregirlo.

h) Aprender a construir estrategias significativas ayuda a los niños y niñas a plantear y resolver situaciones problemáticas. Los niños y las niñas construyen/inventan y desarrollan estrategias para ayudarse unos a otros a solucionar situaciones problemáticas desde la edad más temprana. Para ello necesitan el asesoramiento de su profesorado para desarrollar estrategias apropiadas y así aprender a resolver situaciones problemáticas, para entender textos, para aprender de los otros niños y de otras niñas, etc. Las estrategias no son técnicas que se adquieren y se aplican, son procesos contruidos para esa situación concreta que, más tarde, deben saber generalizar a nuevas situaciones. Es muy importante que los niños y las niñas aprendan estas estrategias por sí mismos y no tengan siempre que apoyarse en sus docentes o en sus padres o madres para que les resuelva la tarea. El profesorado y las familias necesitan disminuir gradualmente su participación en clase y en casa para que los hijos e hijas adquieran una mayor responsabilidad durante su aprendizaje. La finalidad es la autonomía en el aprendizaje.

i) El respeto a las diferencias como valor. Tener en cuenta las peculiaridades personales. Los niños y las niñas aprenden mejor si se tienen en cuentas sus peculiaridades que si estas se ocultan. Cada uno de nuestros niños y niñas son sabios en alguna de las inteligencias de que nos habla Howard Gardner (1995). El respeto a las diferencias como valor es uno de nuestros principios fundamentales.

j) La comprensión es la base del aprendizaje. El aprendizaje es más significativo cuando se aprende desde principios generales y no desde la memorización de hechos y fenómenos aislados. Para comprender bien los conocimientos nuevos, los niños y las niñas deben tener la oportunidad de aprender a pensar en esos nuevos conocimientos y en saber cómo comunicarlos con el resto de los demás niños y niñas y, sobre todo, saber cómo aplicarlos en situaciones nuevas de la vida cotidiana. La comprensión supone conocer y saber aplicar.

k) El aprendizaje por la acción. Será a través de la propia acción del alumnado cómo este construirá el conocimiento. De ahí nuestro interés en generar una actitud en la mente del alumnado para aprender de manera autónoma. A pensar se aprende pensando, a conversar conversando, a leer leyendo, a amar amando y a hacer haciendo. Pero para lograr todos estos procesos se requieren muchas horas de práctica.

l) Aprender para generalizar. El aprendizaje tiene sentido cuando los niños y las niñas saben resolver situaciones problemáticas de la vida real porque han aprendido a generalizar los aprendizajes formales de la escuela. Por ejemplo, pueden comprender la ley de Ohm en la escuela, pero no saben cómo aplicarla en situaciones cotidianas, arreglando una linterna que no funciona. Aprender para generalizar es muy importante.

2. El trabajo cooperativo y solidario en el aula

Nuestro aprendizaje está basado en situaciones problemáticas y no en resolver problemas. Cuando hablamos de situaciones problemáticas queremos diferenciarlas de los problemas, porque estos suelen centrarse en las personas y las situaciones problemáticas en los contextos. En este sentido, lo que hay que cambiar son los sistemas y no las personas.

Cooperar es poner en común objetivos, tareas y resultados. La cooperación se opone al individualismo competitivo y da lugar al desarrollo de los sentimientos y las emociones (Tomasello, 2010). En el ámbito educativo la cooperación hace del aprendizaje una tarea común, en la que el saber es compartido y utilizado en beneficio de todas y de todos. El clima de relaciones cooperativas genera un marco en el que se respetan las diferencias y la complementariedad de los distintos sujetos. Asimismo, la cooperación está estrechamente relacionada con la gestión democrática del propio grupo y la asunción colectiva de responsabilidades. Es en este marco descrito donde se puede hablar de solidaridad en el alumnado.

La solidaridad consiste en hacer causa común con otras personas. Supone, con respecto a la autonomía y a la cooperación, un grado mayor de descentramiento, ya que la persona solidaria puede participar de situaciones problemáticas o de anhelos de personas o grupos que le son lejanos y que, incluso, pueden entrar en contradicción con sus propios intereses. En cierta manera, podemos decir que la persona solidaria, empatiza y asume

la situación de la otra y del otro. En este reconocimiento de la otra y del otro radica el descubrimiento del “yo” social.

Precisamente en esto consiste el aprendizaje cooperativo en que uno consigue lo que pretende con la ayuda del otro u otra, y el otro u otra consigue sus objetivos a través de mi ayuda. Así aprendemos unos de otros y otras. En la base de este pensamiento se encuentra Vygotsky (1995) y su teoría sobre el desarrollo y el aprendizaje, y concretamente la Zona de Desarrollo Próximo, como ese mundo de significados y comportamientos que se producen en interacción permanente en un momento determinado y en un contexto, asimismo, determinado. Por eso nosotros distinguimos entre trabajar en grupo y trabajar agrupados. También solemos distinguir entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. El primero es aquel que se produce cuando una persona pide ayuda a otra para poder terminar su tarea o para que le dé explicación (me puedes ayudar, por favor). Sin embargo, el aprendizaje cooperativo, es aquel que se hace siempre juntos, no se pide ayuda, sino que si no se hace juntos no se puede terminar (yo sin ti no soy nada). Así, por ejemplo: a veces se dice que están trabajando por proyectos y resulta que se dividen el trabajo entre los componentes del grupo, y luego juntan las partes y piensan que las partes es el todo. Eso, a nuestro juicio, no es trabajar de manera cooperativa porque se socializan los asientos de las sillas, pero no las mentes. Cuando se trabaja en grupo todos los componentes, simultáneamente, están analizando o reflexionando sobre una misma situación problemática y entre todos y todas buscan la estrategia para darle soluciones posibles a la situación planteada.

Lo importante es que el alumnado comprenda que lo mejor que debe aprender es a compartir con los demás. El grupo es tan importante para nosotros que, sin este, nuestro cerebro no se desarrolla como es debido. La sociabilidad es clave para nuestro desarrollo mental, de tal manera que cuando se educa de manera individualizada el desarrollo mental es muy diferente a cuando se hace de manera compartida. Sabemos por diversas investigaciones que los animales separados de sus congéneres modifican su desarrollo. Algunos de estos experimentos se han hecho con cobayas, por ejemplo, en la Universidad de Búfalo y el Hospital de Monte Sinaí en EEUU (El País. 12 de noviembre de 2012), con lo que se demostró que en los individuos aislados descendía de manera muy sensible la mielina, una sustancia que protege las conexiones entre las neuronas y facilita el funcionamiento cerebral. También se debilita o se pierde otra sustancia, la cromatina, que es la forma como se presenta el ADN en el núcleo celular.

Efectivamente el ser humano no puede convertirse en un ser humano separado de los otros seres humanos. Aprendemos a ser seres humanos, humanizándonos.

Si trasladamos esto a la escuela nos indica que los procesos de enseñanza y aprendizaje en grupo producen un mayor desarrollo cognitivo y cultural. Pero, para que funcione el grupo, es necesario un pegamento de unión, y esta argamasa son las normas que sepamos establecer para convivir en el respeto: es decir, que el aprendizaje cooperativo precisa de normas de convivencia. Esto se ve en el juego, los niños y las niñas, desde la edad más temprana, y para poder jugar establecen unas normas de entendimiento, si no las hay, se la inventan. El mundo de los valores surge, precisamente, por el cumplimiento de dichas normas. Pero no es tan sencillo, porque los comportamientos humanos brotan entre el egoísmo (vivir la realidad desde nuestra perspectiva) y el altruismo (vivir la realidad desde la perspectiva de los demás). Por eso la escuela debe educar en la convivencia. Un sistema social basado en la cooperación necesita de unas normas justas y equitativas, para no caer en la imposición. Y todo ello mediatizado por el mundo de las emociones y los sentimientos que nos caracterizan y condicionan.

Desde nuestra concepción educativa no olvidamos la importancia de las emociones y de los sentimientos y, por tanto, del respeto, de la participación y de la convivencia, además del desarrollo cognitivo, lingüístico y de la autonomía. Las niñas y los niños deben aprender a convivir en sociedad, a socializarse y aprender las normas sociales de la familia y de la escuela, así como a tomar responsabilidades en estos contextos en función de ese “convivir” y de ese “emocionar”. Se trata de convivir, y ese (con)vivir debemos comprenderlo desde la experiencia cotidiana como la constante (re)creación de espacios de relaciones consensuados (Maturana, 1990), sean cuales sean nuestros contextos de convivencia (familia, escuela...). Es más, todo ello pasa tanto por el común reconocimiento y respeto de las normas sociales y de convivencia, como por la necesidad de su desarrollo a partir de los principios de cooperación y valores democráticos que defendemos.

También tienen que aprender a escucharse, porque en clase todos los niños y niñas son importantes y no hay unos más importantes que otros. Todos y todas tienen cosas importantes que decir. Deben aprender a respetar a las personas cuando hablan y aportan sus ideas, pero las ideas y los pensamientos se debaten. Los niños y las niñas deben aprender que se va a las clases a conversar y que en las clases no hay que estar

callados como norma, sino que hay que hablar y decir aquello que se piensa, aunque se equivoque. El error es la base del aprendizaje. La verdad no la tiene nadie, es algo que se construye entre todos y todas, y es por ello por lo que hay que aprender a llegar a un consenso, que necesita de la escucha de todos los puntos de vista.

Muy a pesar de lo expresado hasta aquí, el profesorado suele distinguir diversas situaciones de aprendizaje que, grosso modo, podemos definirlas como aprendizajes cooperativos, competitivos e individualistas. Se entiende por aprendizaje cooperativo cuando los objetivos del alumnado se encuentran estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno consigue sus objetivos solo si los demás consiguen los suyos. Sin embargo, se habla de aprendizaje competitivo cuando los objetivos de los alumnos y las alumnas también se encuentran vinculados, pero de tal manera que uno consigue sus objetivos en la medida que el resto no los consigue. Finalmente, se suele hablar de aprendizaje individualista cuando no hay relación entre los objetivos que pretende el alumnado. Cada cual va a lo suyo.

Desde un punto de vista más práctico, el aprendizaje cooperativo produce una mayor autonomía en el alumnado, al depender menos de su profesorado. Se insta a los niños y niñas a que trabajen juntos, apoyándose mutuamente y buscando soluciones a las situaciones problemáticas planteadas. Esto solo tiene cabida en el marco de las escuelas democráticas y de una práctica educativa fundamentada y de un alto grado de compromiso social y político. Como afirma Maturana (1994): “Solo en esa forma de entrelazarse el lenguaje y las emociones, es decir, en la conversación, es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del otro o de la otra, sino en respetarlo” (p. 65).

Cuanto se ha expuesto nos permite disponer de suficientes elementos como para definir nuestra manera de entender el aprendizaje cooperativo. Entendemos por tal una manera de construir el conocimiento (cultura escolar) trabajando juntos a través de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como un espacio, unos objetivos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad. Pero, además, se generan otros valores tales como la libertad, el respeto, la solidaridad, la generosidad, etc. Es, en definitiva, un aprendizaje más significativo y relevante porque ha sido construido entre todos y todas, donde la competitividad da paso a la cooperación. La

cooperación tiene que ser una necesidad sentida por el grupo clase para darle respuesta a las situaciones problemáticas que surjan. Además, deseamos añadir que entre las condiciones que se han de dar en nuestras clases para lograr el aprendizaje cooperativo hemos de señalar las siguientes:

El alumnado ha de conocerse desde el primer día, de ahí que se ha de producir una actitud de confianza permanente. La confianza es la base de la convivencia en la clase.

Hay que aprender a escucharse porque en clase todos son importantes y no hay unos más importantes que otros. Todos y todas tienen cosas importantes que decir.

Hay que decir aquello que se piensa: siempre se puede aportar algo, por eso no se debe permanecer callado. La verdad no la tiene nadie, es algo que se construye entre todos y todas.

Siempre hay que respetar a las personas cuando hablan y aportan sus ideas, pero estas y los pensamientos se debaten.

Hay que aprender a llegar a un consenso para ello hay que oír todos los puntos de vista.

En síntesis, podemos afirmar que, para que se hable de trabajo cooperativo en una clase, los niños y las niñas tienen que cambiar su imaginario de que aprender es hacer deberes solos, tienen que comprender que van a la escuela a construir el conocimiento de manera social independientemente de la etnia, religión, género, procedencia, orientación e identidad sexual, hándicaps, etc., y, por tanto, hay que aprender a conversar y a construir el currículo de otra manera y no siguiendo los temas de los libros y haciendo deberes de los mismos como si fueran los aprendizajes fundamentales que han de adquirir como pilares de la cultura occidental (Hirsch, 1987; Kohn, 2013). La escuela debe generar las condiciones necesarias para abrir espacios de aprendizaje conjunto sin olvidar que cada alumno o alumna en clase es importante y que no hay uno más importante que otro (respeto a la diversidad). Esta es la conciencia que se debe despertar en un aula si queremos crear una comunidad de convivencia y aprendizaje.

En relación con las tareas escolares fuera del colegio, quizás lo que corresponda sea desarrollar algo de imaginación pedagógica. Deberíamos pensar en transformar los deberes en algo más interesante, creativo y motivador. Se trataría de que el alumnado

viviese el conocimiento como algo imprescindible para su desarrollo vital, presente y futuro, donde las rutinas no tuvieran cabida, convirtiendo el tiempo fuera del aula en un tiempo donde las familias pudieran disfrutar de ese conocimiento de manera vivenciada (conversar, leer algo diferente a las lecturas académicas, ir al cine o al teatro, pasear juntos, hacer deporte...). Son tiempos familiares y hemos de respetarlos, evitando vivir en una presión y estrés permanentes. Vivir y disfrutar el conocimiento, no sufrirlo. En todo esto, sabemos que resulta preocupante el qué deben aprender, pero lo que nos interesa ahora es saber cómo han de aprenderlo.

Además de esto debemos tener en cuenta la organización y distribución del espacio como facilitador o perturbador de las interacciones sociales en la clase.

En las escuelas democráticas el profesorado escucha y el alumnado habla. El profesorado aprende a partir de las observaciones que suelen hacer de cómo aprenden los niños y las niñas. Desde nuestro punto de vista el trabajo por proyectos de investigación es una de las mejores propuestas para aprender a aprender en cooperación.

3. El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes

Además de aprender a aprender correctamente, el alumnado debe aprender que se aprende con otros y otras. Que el aula no solo es un lugar para aprender a pensar, para aprender a comunicar y aprender a actuar, sino para aprender a convivir. Precisamente desde la confianza que se ha tenido que despertar en los primeros días de clase se construye la convivencia en el aula y, para poder convivir, son necesarias unas normas de convivencia establecidas desde la libertad y desde la equidad.

De este modo vamos acordando las normas de clase, de la asamblea y de grupo. Pero no como una relación de cosas que se pueden o no hacer, sino que el alumnado debe ir tomando conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible conseguir que en su clase se vivan los valores. Los valores no se enseñan, se viven. Este es el valor moral de los valores (consenso). Si en una clase hay respeto, los niños aprenden a respetar; si en una clase hay reflexión, los niños y las niñas de esa clase serán reflexivos; si en una clase se es generoso, el alumnado aprenderá a ser generoso; si en una clase se vive la democracia, esos niños y esas niñas aprenderán a ser personas democráticas. Aprendemos

lo que vivimos. Por eso el interés del profesorado para que las normas de convivencia traspasen las fronteras de las propias clases y sean una constante en cualquier dependencia del centro.

Entendemos el aula como comunidad crítica de convivencia y aprendizaje cuando se produce un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, configurándose un espacio cultural y una organización con pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse. Esto solo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando actividades de manera cooperativa estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todas y todos (buscando el entendimiento) y donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y muy significativa para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca). En este espacio de convivencia, tanto el alumnado como el profesorado adquieren su responsabilidad (corresponsabilidad) en el proyecto que estén llevando a cabo y en la tarea que hayan acordado realizar. Y habrá responsabilidades tanto en la coordinación de una asamblea como en el trabajo en grupos heterogéneos, donde todos y todas aprenderán a ser: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material.

Por eso, cada aula se ha de convertir en una comunidad de convivencia y de aprendizaje donde unos y otros se afanen en buscar en qué consiste el conocimiento (la cultura). El profesorado lo que tiene que garantizar en estas clases es que él no posee la verdad absoluta encarnada en su persona y en los libros de texto, sino que tiene que promover la búsqueda de estrategias para aprender a resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana. O sea, el profesorado garantiza una metodología de indagación e investigación, y no el saberlo todo. Garantizar el aprendizaje de procedimientos y mecanismos para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana debe ser una de las finalidades de la escuela y de su profesorado.

Cuando hablamos de convertir las aulas en comunidades de convivencia y aprendizajes, queremos decir que hemos de transformar nuestra clase para que todas las niñas y niños dispongan de oportunidades equivalentes para participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, donde el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula. Todos y cada uno de los

niños y las niñas de la clase deben sentirse importantes más allá de sus peculiaridades y, de este modo, irán construyendo que la diversidad es un valor y, por tanto, enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hablar de comunidades de convivencia y aprendizaje es hablar de educación inclusiva y para mí esta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto, la participación y la convivencia. Así debe ser el espacio del aula: un lugar donde se respeta al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia, un lugar donde todas y todos participan juntos en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente.

4. La construcción social del conocimiento: co-construcción

El individuo resuelve cualquier cuestión de conocimiento con la ayuda exterior de otro (este 'otro' u otra puede ser un adulto, un coetáneo o un medio tecnológico, etc.) y que esto no se da como una mera relación causal, sino dialéctica, entre el entorno histórico-cultural y el individuo. Una relación dialéctica y, por consiguiente, dinámica, que acompaña al ser social durante toda su vida. Hay, pues, un espacio para el protagonismo o la autonomía negociadora del individuo con su entorno para la construcción de su propio conocimiento, y de su propia cosmovisión (socio-constructivismo). En ningún momento hay un papel pasivo en el sujeto. No solo es un sujeto activo, como en Piaget, sino interactivo. El individuo adquiere su plena capacidad con el desarrollo de lo que Vygotsky (1995) llama las funciones psicológicas superiores, en las que el ser se impregna del ambiente social que le rodea y le despegas de las funciones psicológicas elementales o biológicas de partida. La síntesis de este proceso es la apropiación, no la asimilación de que habla Piaget, que viene a ser un modo peculiar y concreto de lo adquirido en el ambiente social y cultural. El concepto de apropiación es un concepto sociohistórico y cultural y no tiene que confundirse con el concepto de asimilación de Piaget, que es un concepto biológico.

Ahora bien, ¿en qué consiste este enfoque sociohistórico y cultural para el Proyecto Roma? No es fácil definir toda una teoría antropológica del gran pensador soviético. Han sido muchos los libros y artículos que lo han intentado en los últimos 50 años. Para el propósito de este trabajo vamos a proponer una visión que nos sirva de orientación para comprender cómo el pensamiento de Vygotsky tiene mucho que ver con la concepción actual que estamos construyendo de escuela pública en el Proyecto Roma.

Como sabemos, Vygotsky se apoya en el materialismo dialéctico y, precisamente por ello, su enfoque sobre el desarrollo histórico cultural, está fundamentado en que toda actividad humana tiene una base material (Marx, 1867), pero Vygotsky no deducía del marxismo su teoría del desarrollo humano, aunque sí se fundamentará en él. Es decir, que nada se produce desconectado de la materia, aunque muchas veces no se comprenda o no se identifique la conexión. Esto se produce en los seres humanos desde el nacimiento e incluso desde antes y está mediatizado por la cultura, entendida como:

... el producto de la vida social y de la actividad social y del hombre y por eso el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. (...) todas las funciones superiores se han formado no en la biología, sino en la historia de la filogénesis pura y el propio mecanismo que constituye la base de las funciones psíquica superiores es una copia de lo social. Podríamos designar el resultado fundamental al cual nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño, como la socio-génesis de las formas superiores de la conducta (Vygotsky, 1995, p.147).

Decía que el núcleo central del enfoque histórico cultural lo constituyen las funciones psicológicas superiores. ¿Y cómo se forman y cómo se desarrollan las funciones psicológicas superiores? Según este autor, estas se constituyen como la actividad simbólica a través de sus formas exteriores: el lenguaje, la lectura, la escritura, el dibujo, etc., es decir, mediante los signos y los significados que le acompañan, y de sus formas interiores como son la atención, la memoria, los conceptos, etc. En la base de las funciones psicológicas superiores se sitúa la actividad mediadora que incluye el uso de instrumentos y signos en su relación directa con la realidad y consigo mismo. De entre ellos señala al lenguaje como el más privilegiado, aunque no exclusivo, de los sistemas mediadores, el lenguaje como instrumento simbólico que regula nuestro comportamiento y la planificación cognitiva. Las funciones psicológicas superiores aparecen después de otros procesos psicológicos elementales y nunca se presentan de forma acabada, sino que son el resultado del desarrollo filo y ontogenético, originado en el proceso cultural o como resultado de la enculturación, a través del aprendizaje y el consiguiente desarrollo.

Hay quien ha pensado que el enfoque histórico-cultural es una vuelta a la educación basada en el ambiente sin tener en cuenta lo que ocurre en el interior del sujeto, otorgándole al individuo un papel pasivo en su aprendizaje y afirmando que aquel deja de ser el protagonista de su aprendizaje, dado que lo que ocurre en el interior del individuo es

una copia exacta de lo que ocurre en el exterior. Pero esto es, sencillamente, incorrecto, porque la reorganización en el individuo de las funciones psicológicas elementales para formar nuevas funciones psicológicas superiores, son construcciones histórico-culturales. Y estas construcciones se producen a través de los signos. La semiótica es central para la comprensión del pensamiento de Vygotsky, o mejor dicho el carácter semiótico de la actividad humana es básico para comprender toda su teoría antropológica. Los signos son mediadores de las actividades humanas y, por tanto, son constructos sociales que nos introducen en la cultura. A partir del momento, nuestra relación con el mundo pasa a ser mediada por los valores, es decir, por las verdades vehiculadas. Esto no quiere decir que seamos o estemos moldeados de manera pasiva por la cultura, sino que lo hacemos de manera interactiva con ella. Así podemos afirmar que los seres humanos somos, al mismo tiempo, productos y productores de la cultura, esto es, somos fruto de las circunstancias, pero también contribuimos en la construcción de estas circunstancias. Participamos como sujetos singulares, que nos singularizamos a partir de nuestra educación y cultura. Por tanto, sin llegar a reducir al individuo al colectivo, Vygotsky nos dirá que la génesis de nuestra constitución es histórico-cultural.

También señala Vygotsky que cualquier función psicológica superior aparece en esencia dos veces, una como algo social, interpsicológico, y después como algo personal, intrapsicológico. Esta internalización se produce a través del aprendizaje. Durante el proceso de aprendizaje el adulto, el coetáneo, el otro o la otra, muestra al niño o a la niña la manera como puede aprovechar ciertos instrumentos simbólicos para resolver la situación problemática de manera eficiente. Una vez que son internalizados por el niño o la niña los recursos semióticos, estos se convierten en elementos propios del desarrollo. Esto no solo es válido para el lenguaje, sino para todas las adquisiciones simbólicas: dibujos, números, etc.

Esa zona simbólica de significados y comportamientos representa no solo los procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se encuentran en proceso de maduración. El principio pedagógico que se puede extraer de todo esto es que lo que el individuo puede hacer hoy con ayuda del otro, lo podrá hacer mañana solo. En el fondo de este principio subyace la idea de que no es que las personas logren tal o cual comportamiento, sino que, por medio de la interacción con otras personas logrará un mayor control de los propios procesos mentales mediante el aprendizaje.

Precisamente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo es la síntesis de la conceptualización vygotskyana del desarrollo como apropiación e internalización de los instrumentos semióticos proporcionados por el entorno social. Y lo define como la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la competencia del sujeto a resolver por sí solo una situación problemática, y el nivel de desarrollo potencial, o sea, lo que podría resolver con la ayuda del otro (Vygotsky, 1986). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo es la metáfora creada por Vygotsky para explicar cómo los seres humanos se hacen a sí mismos desde el exterior. Y ofrece un cúmulo de posibilidades para el desarrollo.

A nuestro juicio el concepto vygotskyano más influyente en la educación ha sido este que, lejos de confundirse con una fórmula mágica y mecanicista para la actividad cotidiana de la cultura escolar y la cultura en general, tiene un profundo sentido filosófico acerca de la indivisibilidad del ser humano con su entorno social. Como nos dirá enfáticamente el propio Vygotsky (1979) la única buena enseñanza es la que precede al desarrollo, señalando que casi todo el aprendizaje del ser humano se forma a través de la mediación de otras personas, situación que se torna más evidente en el ámbito escolar, en el mundo de interacciones entre el profesorado y el alumnado. A partir de aquí el objeto fundamental de la educación será introducir al alumnado en el mundo de la cultura a través del pensamiento y el lenguaje. Pero no debemos pensar que en Vygotsky desarrollo y aprendizaje son conceptos sinónimos. Aunque están profundamente interrelacionados, se tratan de procesos distintos, si bien el uno no puede explicarse sin el otro. Es interesante recordar que el término que utiliza Vygotsky cuando habla de ese proceso es *obuchenie*, que significa tanto enseñanza como aprendizaje, de ahí que pudiésemos decir sin lugar a equivocarnos que es un ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’ lo que se produce. Este principio es de una importancia fundamental en la escuela, ya que involucra tanto al que enseña como al que aprende. Dado que el aprendizaje abre continuamente nuevos e inesperados progresos cognitivos y culturales, el desarrollo es un proceso sin meta prefijada de antemano. Se trata, en definitiva, de procesos causados por la interacción con los otros, donde profesorado y alumnado se involucran en un momento dado en un discurso indeterminado. Al mantener la conversación, establecen un terreno común de comprensión y entendimiento. Los dos caminan juntos buscando la solución de la situación problemática o en su comprensión o, sencillamente, en su razonamiento.

En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso abierto, con posibilidades inmediatas de progreso y de aprendizajes nuevos. El desarrollo se produce cuando se aprende compartiendo, que es lo mismo que decir que la enseñanza es pre-

cisamente el aprendizaje compartido. Se trata de una fuerte relación dialéctica, de una dependencia recíproca, bidireccional, entre desarrollo y aprendizaje, pero, pese a ello, no pueden confundirse uno con el otro.

De todo lo anterior expuesto sobre el enfoque histórico-cultural, podemos deducir que hay formas de diálogo e interacción que llevan más fácilmente a la reflexión que otras. Cualquier cosa que lleve a la niña o al niño a distanciarse de sus propios actos, a girar en torno a su propia actividad, es probable que le conduzca a comprensiones superiores y de otra dimensión superior. Aunque Vygotsky admite el papel de la maduración, es fundamentalmente la educación formal o informal, la que, a través del lenguaje, potencia el conocimiento y el desarrollo del psiquismo. En concreto, el papel que desempeña la escuela es clave, junto al de la familia. Ambas deben elevar a los niños y a las niñas a las funciones psicológicas superiores a través de la educación y la cultura. La escuela es el espacio y el tiempo en el que la niña y el niño toma contacto por vez primera con los conceptos científicos, jugando así una función decisiva al hacer que aquellos tengan conciencia de su propio proceso mental.

Los conceptos científicos, con su jerarquía sistemática de intercalaciones, parece ser el medio dentro del cual se desarrollan, en una primera etapa, el conocimiento y las destrezas para ser transferidas más tarde a otros conceptos y a otras áreas del pensamiento. La conciencia reflexiva llega al niño a través de los portales de los conceptos científicos... Descubrir la compleja relación entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos es una importante tarea práctica... Nuestro argumento es que los rudimentos de sistematización ingresan primero en la mente infantil por medio de su contacto con los conceptos científicos y son transferidos entonces a los conceptos cotidianos, cambiando totalmente su estructura psicológica (Vygotsky, 1973, p. 72).

Vygotsky subraya, una y otra vez, que estrechamente vinculado al pensamiento anterior se encuentra la relación entre el desarrollo de los conceptos científicos y el de los cotidianos. Al mismo tiempo, rechaza la opinión piagetiana de que los conceptos espontáneos existen para el individuo fuera de todo contexto sistemático.

Para nosotros el punto clave de esta hipótesis de Vygotsky es que, aun formando parte de un proceso unitario, desde el principio los conceptos científicos y espontáneos del individuo se desarrollan en dirección inversa: comienzan separados y avanzan hasta encontrarse. La evolución de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño o la niña pueda absorber y encajar un concepto científico afín.

La tesis básica de Vygotsky en todo este proceso de co-construcción es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje cultural no solo es acumulación de conocimientos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente (construcción de estrategias). El conocimiento no se produce por acumulación, sino por reorganización mental.

Después de este recorrido sobre lo que entendemos por enfoque histórico-cultural, la pregunta sería ¿cómo nos constituimos los humanos como seres humanos? Y la respuesta, según Vygotsky, es que el individuo inicia su desarrollo en un mundo ya humanizado, cargado de significados sociales heredados de las generaciones anteriores. Los seres humanos disponemos de dos tipos de herencias, una biológica a través de nuestros progenitores (funciones psicológicas inferiores), y la otra social, que la adquirimos a través de la cultura (funciones psicológicas superiores). Aquí juega un papel primordial la familia y el contexto social en general, porque el desarrollo no puede entenderse fuera de la cultura y de la educación, sino que está íntimamente relacionado con aquellas, es decir, con los factores y modos de socialización que caracterizan a las diferentes culturas.

En síntesis, el aprendizaje como un proceso de co-construcción donde el profesorado establece puentes cognitivos entre el alumnado y el material de aprendizaje, podemos considerarlo como el conjunto de capacidades específicas que se ponen en juego en esas interacciones y que se relacionan con contextos específicos de acción. Esta co-construcción ocurrirá en estos contextos cercanos y específicos del sujeto si este está inmerso y participa activamente en estos. Desde el socio-constructivismo el proceso de construcción del conocimiento no se entiende como un proceso de realización personal, sino como un proceso de co-construcción o de cooperación entre personas. Para el profesorado del Proyecto Roma este es el origen del aprendizaje cooperativo.

5. El respeto a la diferencia como valor

En el mundo de la educación existe una cultura generalizada de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, normal y el especial y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que este último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta

la inclusión, pasando por la segregación y la integración⁸. Para llegar a esta dicotomización se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es normal y quién especial. Durante mucho tiempo se ha pensado que la mejor respuesta educativa a la diversidad era a través de grupos homogéneos.

Desde un principio he deseado expresar que todas las personas son competentes para aprender, por eso me parece oportuno aclarar dos cuestiones. Una es el concepto de diversidad y la otra el de discapacidad. Entendemos la diversidad como la peculiaridad más humana de las personas y tiene que ver con un concepto amplio relacionado con la etnia, el género, el hándicap, la religión, la procedencia, etc. En cuanto al concepto de discapacidad, en la literatura más específica suele distinguirse entre deficiencia, minusvalía y discapacidad. Entendiendo por deficiencia la pérdida de una función corporal normal en una persona; por discapacidad, cuando esa persona no puede hacer algo en su entorno a causa de la deficiencia, y minusvalía la desventaja que se produce en alguien o sobre alguien a causa de la discapacidad. Aclarados estos conceptos deseamos subrayar que cuando nosotros hablamos de diversidad no nos referimos a discapacidad, sería una reducción y, sobre todo, una contradicción en nuestro pensamiento. Hablamos de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social y, por tanto, se han de contemplar las diferencias de género, de etnia, de religión, de procedencia, de hándicap, etc., como algo que nos enriquece y humaniza. En el Proyecto Roma siempre hablamos de diversidad, nunca de disca-

8 a) Perspectiva de olvido o abandono (Exclusión). Las personas con algún tipo de hándicap no contaban para nada. Vivían excluidas de cualquier relación y participación humana. Eran consideradas como seres inhumanos, algo así entre el misterio y la repulsa.

b) Perspectiva asimilacionista (Segregación). Desde esta perspectiva la diferencia y la diversidad se consideran como problemáticas y peligrosas social y educativamente. Los que defienden esta respuesta segregadora y asistencial, pero no educativa, piensan que donde mejor se educan las personas cognitivamente diferentes es en colegios especiales.

c) Perspectiva integracionista (Integración). Es la respuesta propia de las reformas educativas y se les exige a las personas excepcionales que sean ellas las que tienen que cambiar para ser consideradas como personas "integradas", pero sin cambiar el currículo, ni el profesorado, ni los modos de enseñar, etc. Se les exige a aquellas personas lo que no se le exige a nadie, esto es, que demuestren sus competencias. Se olvidan de las familias y el profesorado, sin tener en cuenta que para que una respuesta sea educativa, los primeros que tienen que cambiar son las familias y la escuela, y también la sociedad. Cambio en los sistemas y no en las personas.

d) Perspectiva Inclusiva (Inclusión). Es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; precisamente si se dan respeto, participación y convivencia, el aprendizaje está garantizado. Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes.

pacidad⁹. Estas diferencias, lejos de ser obstáculos se han de considerar como oportunidades de aprendizaje, porque mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista el respeto a las diferencias de este alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es algo de gran valor en nuestras escuelas. Entendida esta no solo como igualdad de oportunidades, sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales. Igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad, dado que cada persona debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículo común vs currículo idéntico). El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2004), si bien, y siguiendo a Martha Nussbaum (2006), las personas con hándicaps no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado e incluso, cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula, suele ocurrir lo que denomina Iris Marion Young (2012) una “exclusión interna”, originándose zonas de discriminación. Juntos en la misma clase, pero separados por el currículo.

Sabemos que en los sistemas educativos democráticos se instauró la igualdad de oportunidades como la fórmula mágica para hacer justicia y para dar a cada cual lo que necesitaba; sin embargo, consideramos que hablar de oportunidades equivalentes es más democrático que hablar de igualdad de oportunidades. Más democrático y más justo, porque lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad es ofrecer oportunidades equivalentes para obtener el máximo de sus posibilidades, precisamente porque sus peculiaridades así lo requieren. El hecho de que estos objetivos sean comunes a todo el alumnado no implica que todos los niños y las niñas deban conseguirlos de la misma manera, sino que el profesorado ha de saber buscar las estrategias más adecuadas según las peculiaridades de cada cual. Pero no adaptándose a ellas, sino transformando el contexto si queremos provocar desarrollo cognitivo y cultural. El qué ha de aprender el alumnado con o sin hándicaps y el cómo ha de realizarse ese proceso de enseñanza y aprendizaje, es la base del currículo escolar. La formación del profesorado, en este sentido, juega un papel relevante como veremos más adelante.

⁹ Aunque es verdad que el concepto de discapacidad ya no es tan peyorativo como en épocas pasadas, porque ha ido evolucionando y hoy se entiende como la resultante de las oportunidades que las personas de capacidades diferentes tienen para participar plenamente en la sociedad, muy a pesar de todas las barreras y actitudes negativas que les suele imponer el entorno; sin embargo, a mí me gusta hablar mejor de personas con capacidades diferentes que de discapacidad.

También hemos expresado anteriormente que solo se lograrán dichas competencias cognitivas y culturales si el aprendizaje escolar, produce, además de educación, desarrollo (Vygotsky, 1995). De ese modo evitaremos la discriminación curricular dado que la heterogeneidad en las aulas dejará de ser un problema para construir el conocimiento, convirtiéndose en un plus de aprendizaje (Darling-Hammon, 2001).

La idea de buscar unos fines de la educación teniendo en cuenta la diversidad del ser humano ha sido una aspiración en muchos modelos educativos. Hay que subrayar también que la naturaleza humana no es una máquina que se construye según un patrón preestablecido, no podemos seguir aceptando sin reflexión alguna que “la inteligencia” nos viene dada, sino que la inteligencia considerada como el desarrollo de los procesos cognitivos, es algo que se adquiere y se desarrolla si los contextos educativos ofrecen oportunidades para ello (Vygotsky, 1995; Gould, 1987; Kozulin, 2001; Cole, 2004; Llomovatte y Kaplan, 2005). Es decir, cada niña y cada niño, independientemente de “su carga intelectual”, genéticamente hablando, puede adquirir las funciones cognitivas para pensar con lógica, para percibir y atender de manera estructurada, para organizar la información que le llega, conocer cómo ha de aprender y saber aplicar lo aprendido, para saber relacionarse con los demás, dar respuestas lógicas a los interrogantes que se le planteen y ofrecer soluciones a las situaciones problemáticas que acontezcan en su vida cotidiana.

Si consideramos que el desarrollo tiene su origen en la construcción de herramientas culturales, las dificultades presentadas por las personas diversamente hábiles pueden ser moldeadas con las herramientas de la cultura. Si la educación ofrecida a estas personas omite la cultura, les estamos hurtando los principales instrumentos que toda persona usa para desarrollarse. De este modo, muchas de ellas acabarán comportándose como discapacitadas, porque se han educado en un contexto deficitario desde el punto de vista cultural.

Esta afirmación se basa en tres supuestos: primero, que las personas cognitivamente diferentes están, generalmente, destinadas a una educación sin significado, culturalmente vacía, que impide el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Segundo, que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores depende de un contexto culturalmente rico. Y, tercero, se ha demostrado que los cambios de actitud en relación con las competencias de las personas con déficit intelectual, realmente, propician resultados antes impensables en su desarrollo cognitivo.

Para superar estos tres supuestos, proponemos la aplicación en educación de algunos principios del enfoque histórico cultural, anteriormente expuesto:

a) El desarrollo no se produce de manera natural, sino cultural. Hay una concepción generalizada de que el desarrollo se produce de manera natural, como algo que tarde o temprano, llega. Así hay quien no enseña a leer porque llegará el momento para ello cuando se tenga la madurez necesaria, (a veces, si no aparece de manera natural, hay un abandono en la educación y, consiguientemente, una atrofia intelectual). La otra concepción, no habla del desarrollo como algo natural, sino como algo cultural. Esta visión del desarrollo humano a través de la cultura es el pensamiento de Vygotsky (1995), quien afirma que la buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo, por eso no hay que esperar, sino enseñar desde el primer momento. De ahí que este autor afirme que el aprendizaje es antes que el desarrollo.

b) La unidad de las leyes del desarrollo en los sujetos normales y en los “cognitivamente diferentes”. Consideramos que este principio hay que interpretarlo como que existe una única ley del desarrollo: todo el mundo se desarrolla. Unos de una manera y otros de otra, pero siempre se produce desarrollo inteligente. “Debido a que el retraso se ha tomado como una cosa y no como un proceso” (Vygotsky, 1995, p. 101) se han elaborado dos líneas educativas, una condicionada por causas biológicas en el desarrollo y la otra por causas sociales, olvidándose de la unidad de las leyes de desarrollo.

c) La visión colectiva del conocimiento. El colectivo es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, en particular, en el niño retrasado mental (Vygotsky, 1995, p.109). La escuela tiene como objetivo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y estas se logran a través de los elementos simbólicos de la cultura y de su mundo de significados. Por tanto, las personas cognitivamente diferentes han de educarse juntas con las demás y no en ambientes aislados.

d) El niño y la niña resuelve cualquier cuestión de conocimiento con la ayuda del otro u otra. Precisamente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo significa que con la ayuda de los demás se consigue el aprendizaje potencial de las personas diferentes. El aprendizaje compartido genera inteligencia compartida, de tal manera que un proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal.

e) Conocimiento espontáneo y conocimiento científico. El procedimiento de funcionamiento de lo espontáneo a lo científico es el siguiente: mientras que el primero asciende lentamente hacia arriba allanando el camino a los conceptos científicos, estos

descienden hacia los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos (Vygotsky, 1977). Es decir, las representaciones mentales que adquieren/construyen los individuos durante el desarrollo, a través del mundo de significados espontáneos, les permiten formar las estructuras cognitivas que, más tarde, en contacto con los aprendizajes más sistemáticos o formales les proporciona la escuela. Pues bien, en las personas con ciertos hándicaps el conocimiento espontáneo y el mundo de significados es muy pobre al estar aislado de la vida cotidiana, por lo que debe aprender de manera sistemática (“científica”) las cosas más sencillas que el resto adquiere de manera espontánea.

De hecho, lo tradicional ha sido, en condiciones excepcionalmente precarias, ofrecer pedagogías simplistas y reduccionistas e incluso inadecuadas, como bien planteaba ya Vygotsky, 1986: Una enseñanza orientada a una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz desde el punto de vista del desarrollo general del niño, no es capaz de dirigir el proceso de desarrollo, sino que le va a la zaga (pp. 35-36). Sin embargo, no se puede salir de esa situación con prácticas pedagógicas simples, se necesitan prácticas educativas complejas que les empuje a lograr un desarrollo más completo de sus competencias cognitivas y culturales. Desde nuestro punto de vista el enfoque histórico-cultural, ofrece muchas posibilidades para lograr estas prácticas pedagógicas inclusivas. Por supuesto, no pretendemos negar la existencia de personas cognitivamente diferentes. Pero hay que comprender que, quizás, esta condición no esté dada inicialmente en nadie, sino que se ha construido a medida que el contexto no les ha ofrecido posibilidades de desarrollo (López Melero, 2015).

Por ello, y desde una mirada crítica, con la aplicación de la LOGSE y la LOE en su día, ni la Administración educativa ni una gran mayoría del profesorado, entendieron adecuadamente qué significaba la educación inclusiva y se llevaron a cabo prácticas muy centradas en los sujetos (integración) y no en cambiar los sistemas (inclusión). Ello produjo algunos abusos en la aplicación de ambas leyes al pensar que la respuesta más adecuada a la diversidad de alumnado era a través de programas específicos y no de cambios estructurales en el sistema educativo, así como realizar diagnósticos muy centrados en los sujetos y en sus familias y no en el sistema educativo. También fue un error lo de las adaptaciones curriculares, intervenciones fuera del aula, programas de compensatoria, etc. Estas prácticas ponían y ponen de manifiesto que en el fondo la Administración educativa y el profesorado pensaba –siguen pensando– que deben existir

dos tipos de escuelas: escuelas comunes y escuelas y aulas especiales, y este pensamiento impide la construcción de la escuela inclusiva. Pues bien, en una sociedad democrática, el respeto a la diversidad no consiste en proponer programas específicos, sino en erradicar la exclusión.

Nadie como Robert Barth (1990), profesor de Harvard, describía así el valor de la cultura de la diversidad:

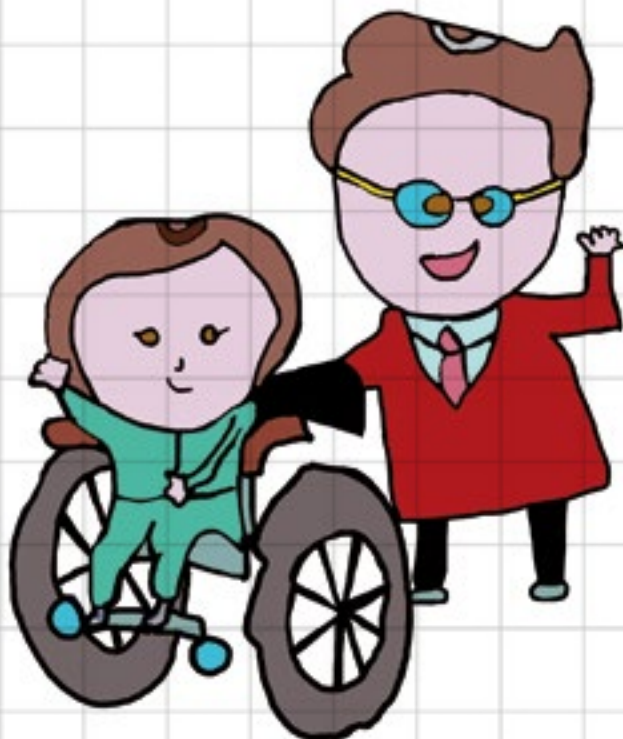
Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que se desearan las diferencias, se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje. La cuestión que preocupa a mucha gente es: ¿Cuáles son los límites de la diversidad a partir de los cuales una conducta es inaceptable?... Pero la pregunta que me gustaría que se planteara más o menos es: ¿Cómo podemos hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e intereses como recursos para el aprendizaje?... Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas —de las escuelas— es lo diferente, no lo igual (Barth, 1990, pp. 514-515, cit. Stainback, y Stainback, 2001, p. 26).

Nos atreveríamos a decir que hemos perdido con la aplicación incorrecta de estas leyes una oportunidad histórica de construir la escuela sin exclusiones, al pensar que solo con más recursos se podía atender mejor a la diversidad en nuestras aulas y no cambiando las metodologías y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluso, económicamente, la escuela inclusiva cuesta menos que una mala interpretación de ella. Así, el profesorado de apoyo no estaba destinado para atender únicamente al alumnado con algunas peculiaridades, sino para ayudar al profesorado tutor en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Si esto se hubiese cumplido, además de haber construido la escuela sin exclusiones, hoy tendríamos un profesorado mejor preparado, porque el profesorado de apoyo hubiese enseñado al profesorado tutor y este, a la vez, al profesorado de apoyo. Lo que deseamos decir, como síntesis, es que construir una buena escuela cuesta mucho menos que construir una mala escuela.

Miguel López Melero.

Catedrático de la Universidad de Málaga

Decálogo para educar sin exclusiones



Principios para educar sin exclusiones

Decálogo¹⁰

Las niñas y niños refugiados, desplazados a la fuerza, solicitantes de asilo, apátridas y migrantes, tienen el derecho a recibir y a participar en una educación de calidad. Estas niñas y niños del mundo se ven obligadas a desplazarse y a huir de sus hogares al encontrarse en situaciones inhumanas y peligrosas, con alto riesgo de abuso y trata con fines de explotación sexual, especialmente en el caso de las niñas. No se les está garantizando seguridad ni protección en los campos de personas refugiadas, en los países de acogida y, sobre todo, en el tránsito y las travesías migratorias originándose, en ocasiones, suicidios en adultos y en niñas y niños.

La casi desaparición, del sentido de protección, de la figura del asilo y la crisis migratoria refleja una crisis de solidaridad y de responsabilidad. Sabemos que, si no se abordan las causas estructurales que están provocando esta deshumanización global, millones de personas seguirán perdiendo la vida en nuestros océanos y fronteras, y las niñas y niños no podrán gozar del derecho a la educación, tal como contempla el derecho internacional.

Las personas refugiadas y migrantes necesitan una acogida real, ser consideradas ciudadanas y ciudadanos en el ejercicio de sus derechos: educación, salud, vivienda, trabajo, alimentación, etc., y en el reconocimiento de sus identidades culturales.

¹⁰ Decálogo elaborado para el Proyecto EDUCACIÓN Y REFUGIO, por el Grupo de profesorado del Proyecto Roma, con la coordinación de Miguel López Melero, catedrático de la Universidad de Málaga, y Begoña López Cuesta, coordinadora de los proyectos para personas refugiadas y migrantes en España de Education International (EI) y la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO (FECCOO). Antequera, 20 de septiembre de 2018.

Vivimos en un mundo deshumanizado. Son muchas las personas que, por razones muy diversas, conflictos armados, pobreza extrema, violaciones, persecución política, torturas, amenaza de muerte o violencia indiscriminada o por su identidad y orientación sexual, nacionalidad, religión u otra condición tienen que abandonar sus hogares buscando una mejor forma de vida. Y, además, cuando llegan a los nuevos países tienen que acomodarse a una cultura hegemónica que le impone su lengua, sus costumbres y su educación, en la mayoría de los casos perdiendo, incluso, su identidad. Benévolamente se les coloniza con una educación pública de segunda categoría.

Convencidos, según nuestra experiencia como docentes, la escuela pública es la institución por excelencia donde todo el mundo debe educarse y no compartimos la idea de aulas o programas específicos para refugiados, ni de aulas de acogida, sino que el sistema educativo debe garantizar la educación plena de todas las niñas y todos los niños, incluidos los desplazados a la fuerza, solicitantes de protección internacional, apátridas, refugiados y migrantes. Hablar de educación pública es hablar de inclusión y de justicia social. Si lo que pretendemos es construir una sociedad más justa, más honesta y más humana, la escuela pública debe ofrecer modelos educativos equitativos de calidad para evitar las desigualdades y los desequilibrios existentes. Mientras haya una niña o un niño que, por razones de etnia, de género, de religión, creencias o no creencias, de procedencia, de hándicap o cualquier otro, haya perdido su dignidad y no sea respetada o respetado en sus peculiaridades, o no participe en la construcción del conocimiento con las demás niñas y niños, o no tenga la oportunidad de convivir ni de aprender con los demás, no habremos logrado la escuela pública. Los responsables de la administración educativa, las investigadoras e investigadores, los docentes en general, y cualquier otro profesional vinculado a la educación, tenemos el compromiso moral de orientar nuestras acciones educativas hacia la equidad y la calidad, si realmente queremos erradicar las desigualdades, subrayando que las diferencias culturales enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela pública o es una escuela sin exclusiones o no es pública.

Cualquier escuela ha de convertirse en una comunidad de convivencia y aprendizajes donde ninguna actividad se ha de construir de manera individualista ni competitiva, sino cooperativa y solidaria, y donde cualquier dificultad que acontezca se ha de convertir en proyecto educativo.

La finalidad fundamental de la escuela pública es que todas las niñas y todos los niños aprendan a pensar y aprendan a convivir. La escuela pública debe disponer de un modelo

educativo equitativo y de calidad que dé respuesta a todas las niñas y a todos los niños con las mismas oportunidades u oportunidades equivalentes de aprendizaje. Los fundamentos de esta educación son los Derechos Humanos y especialmente los Derechos de la Infancia. En este sentido, declaramos cuáles son los principios que sustentan este modelo educativo:

1. Todas las niñas y todos los niños son competentes para aprender. Sabemos que educar a todo el alumnado sin distinción es el propósito principal de la escuela pública y para ello partimos del principio de que todas las personas son competentes para aprender: principio confianza. La confianza la entendemos como que, el derecho a aprender está garantizado, de entrada, para todas las niñas y todos los niños.

2. El respeto a las diferencias como valor. Tener en cuenta las peculiaridades personales.

Entendiendo esto, no sólo como igualdad de oportunidades, sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, oportunidades equivalentes. El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia, inherente a la persona, lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad educativa puesto que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes.

El aula como espacio educativo, se genera cuando se da un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, de normas y valores, configurándose un espacio cultural y una organización, entre el profesorado y el alumando, con pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse.

4. El trabajo cooperativo y solidario en el aula para aprender juntos. Construir conocimiento, cultura escolar, trabajando todas las personas juntas a través de la asamblea como estrategia didáctica y de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten espacio, pretensiones comunes, materiales de aprendizaje y unas funciones que implican responsabilidad. Además, se generan otros valores tales como la libertad, el respeto, la solidaridad, la generosidad, entre otros, donde la cooperación es una necesidad sentida por el grupo clase.

5. La curiosidad epistemológica, el interés y las ideas previas como origen del conocimiento.

Ello requiere que el alumnado aprenda a hacerse preguntas y construya un pensamiento activo desde la edad más temprana que le permita aprender a pensar.

6. La construcción social del conocimiento a través de proyectos de investigación.

La investigación, como fundamento del aprendizaje, es una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica constante. El método de proyectos de investigación nos aleja de la enseñanza transmisiva y basada en los libros de texto y nos introduce en la construcción social del conocimiento: co-construcción. Partimos de la identificación, descripción y comprensión de una situación problemática construyendo una serie de aprendizajes significativos y relevantes de esa parcela de la realidad motivo de investigación. Los proyectos de investigación son una manera de aprender a aprender en cooperación.

7. El error es fuente de aprendizajes.

Las niñas y los niños deben construir las herramientas mentales para guiar sus propios aprendizajes. Es decir, deben aprender a argumentar sus certezas y sus errores, así como a tomar conciencia de que el error es fuente de conocimiento, pero esto no supone que haya que vivir en el error, sino que se hagan conscientes de éste y aprendan de ello.

8. El profesorado es la pieza clave en la escuela pública.

La responsabilidad profesional de las docentes y los docentes viene determinada por el derecho a la educación de todas las niñas y todos los niños. Ello requiere un profesorado bien preparado científica y humanamente que, además de una formación teórico-práctica y práctico-teórica, sepa transformar las situaciones problemáticas en proyectos educativos. Estas competencias profesionales docentes no solo se adquieren en la formación inicial, sino que es un continuum con la formación permanente, donde la reflexión compartida entre docentes mejora su práctica: investigación-acción cooperativa formativa. La calidad de un sistema educativo radica en la calidad de su profesorado.

9. El papel de la evaluación.

Una cosa es la evaluación y otra la calificación. La evaluación es un encuentro entre el profesorado y el alumnado con la intención de aprender uno del otro donde se hace una valoración sobre la calidad de lo que se ha aprendido o sobre la ausencia de lo que debería haberse aprendido. En este proceso el profesorado aprende para conocer y mejorar sus prác-

ticas educativas y el alumnado aprende de los asesoramientos del profesorado y mejora su curiosidad para seguir aprendiendo. El sentido de la evaluación radica en saber si el alumnado ha aprendido a construir las estrategias generales y específicas que le posibilite resolver situaciones problemáticas, presentes y futuras, y no la cantidad de contenidos adquiridos.

10. El papel de las familias en la escuela pública es la corresponsabilidad educativa.

La educación en valores necesaria en la escuela pública para formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias y los demás agentes educativos: tutores legales, ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc. Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para el alumnado, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos a comprender y valorar el papel que a cada cual les corresponde en la educación en la construcción de una sociedad culta, solidaria, cooperativa, respetuosa con la diversidad, acogedora, justa, pacífica y democrática.

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto compartido de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, el respeto y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre las culturas donde la diversidad humana está garantizada como elemento de valor y no como lacra social sino como reconocimiento de la dignidad de la que todos los seres humanos son portadores.

Este modelo educativo es un proyecto moral comprometido con que el derecho a la educación de calidad sea una realidad vivida por los millones de niñas y niños, adolescentes y jóvenes que actualmente en tránsito y en campos de refugiados ven negados sus derechos y, por tanto, su dignidad.

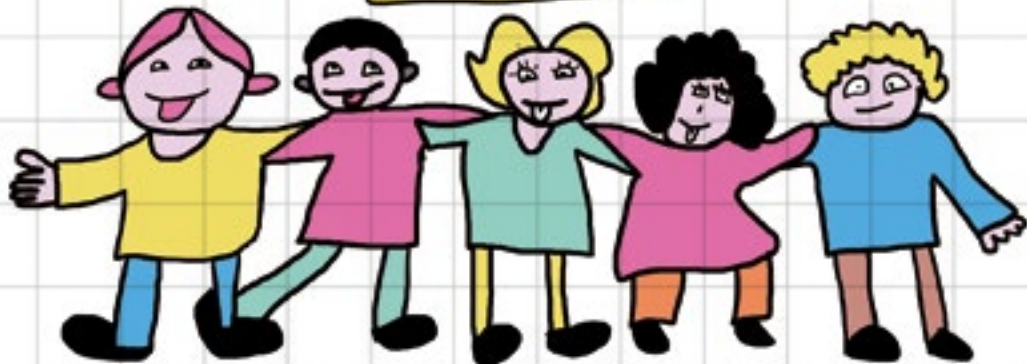
Listado de participantes en la elaboración del Decálogo

- Diego Aguilar Trujillo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Málaga.
- Manuel Crespo Nievas, CEIP San Sebastián, Benalúa de las Villas, Granada.
- Diana Farzaneh Peña, CEIP La Parra, Almáchar, Málaga.
- Eugenia Fernández Martín, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga.

- Rafael Funes Mesa, Escuela Luisa de Marillac, Almanjayar, Granada.
- Beatriz Gómez Hurtado, Asociación Proyecto Roma. Málaga.
- Ana María González Martínez, CEIP Escultor César Molina Megías. Churriana de la Vega, Granada
- Miguel López Melero, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Málaga.
- José Miguel Megías Leyva, Director CEIP Escultor César Molina Megías, Churriana de la Vega, Granada.
- Carlos Morón Domínguez, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Málaga.
- María José Parages López, Directora CEIP La Biznaga, Málaga.
- Marcos Alfonso Payá Gómez, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Málaga.
- Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Málaga.
- Mara Rilo López, Maestra en formación (Graduado en Magisterio de Primaria).
- Magdalena Rodríguez García, CEIP Biznaga.
- Miguel Salazar Nogueira, CEIP José Moreno Villa, Málaga.
- María Teresa Sánchez Compañía, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Matemática, las CCSS y las CCEE.
- María Teresa Sánchez Palma, CEIP Rafael Alberti, Málaga.
- Caterí Soler García, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Málaga.
- Begoña López Cuesta, coordinadora de los proyectos para personas refugiadas y migrantes, 'Educación y Refugio' de la IE y FECCOO en España.

*Una mirada al
tránsito
escolar*

AMIGOS



El reto de la transición a la Educación Secundaria. Barreras que impiden la continuidad entre culturas escolares

Uno de los hitos más característicos en todos los sistemas educativos es el tránsito a la Educación Secundaria. Hace solo unas décadas, dado su carácter selectivo y elitista, los grupos que accedían a una educación que no fuera la básica eran ciertamente minoritarios y homogéneos¹¹. Hoy la situación es bien distinta, la diversidad de alumnado en las aulas escolares es una realidad cotidiana, la transición a la Educación Secundaria se ha universalizado en la mayoría de sistemas educativos y, prácticamente, toda la población en edad escolar¹² transita, al menos, en dos ocasiones entre las diferentes etapas del sistema educativo: la transición de Infantil a Primaria –por no hablar de la que se produce desde el entorno familiar a Infantil– y la transición a la Educación Secundaria.

Debido al desarrollo histórico que han tenido las diferentes etapas del sistema educativo, han ido cultivando modos propios de entender la educación y la práctica educativa que, aun con algunas similitudes, han configurado culturas pedagógicas marcadamente diferenciadas para cada etapa (Hargreaves, 1996). Situación que, como señaló Gimeno Sacristán (2007), “si bien es riqueza, porque es expresión de la diversidad social, de modelos organizativos diferentes y de estilos profesionales diferenciados, también es un puzzle potencialmente problemático para los sujetos que tienen que transitar entre centros o territorios diferentes” (p.19). De hecho, la transición a la Educación Secundaria, al propiciar el encuentro entre dos culturas que precisamente no destacan por su

¹¹ Fue en 1990, con la promulgación de la LOGSE, cuando se universalizaría el tránsito a la Educación Secundaria en España con la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años.

¹² Exceptuando a esos más de 263 millones de niños y niñas no escolarizados a los que se les está negando su derecho a la educación y a la infancia, se calcula que más de la mitad son niñas y casi 28 millones de ellos huyen de sus hogares (11 millones son refugiados y solicitantes de asilo, y 17 millones son desplazados internos) según Unesco (2016).

coherencia y continuidad, supone uno de los momentos de mayor preocupación para las familias, profesorado y, especialmente, el alumnado. No es de extrañar si atendemos a las cifras de fracaso escolar y abandono temprano que suele aglutinar la Educación Secundaria Obligatoria.

Según indica el último Informe sobre el estado del sistema educativo (2017), para el curso 2015/2016 la tasa de repetición en España fue de un 10,0 % para el alumnado que no promociona en alguno de los cuatro cursos de los que consta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (11,2 % en el primer curso, 9,9 % en segundo curso, 10,2 % en tercer curso y 8,6 % en cuarto curso). Llama la atención que, como indica la gráfica que se presenta a continuación, sea el primer curso de la Educación Secundaria el que cuenta con las tasas de repetición más altas en todas las comunidades y ciudades autónomas (con la excepción de Cantabria y Andalucía). Una situación que sirve para suponer que el tránsito a Secundaria suele estar asociado a un descenso del “rendimiento académico” del alumnado. En la misma línea, apuntan Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviere Gómez (2010) al señalar que el problema del abandono escolar es un proceso complejo que probablemente comienza en la Educación Primaria y se acentúa fuertemente con la entrada del alumnado en la Secundaria Obligatoria.



Tabla 1. Fuente: Informe 2017 sobre el Estado del Sistema Educativo

Una situación como esta nos debería llevar a cuestionar los procesos de transición a la Educación Secundaria y sus implicaciones en el aprendizaje del alumnado, así como en su bienestar social y emocional en una etapa sensible del desarrollo de los estudiantes. Es importante reflexionar sobre estas discontinuidades para evitar caer en el mantra de la ideología hegemónica que tiende a situar en el individuo aislado la responsabilidad de sus “éxitos” y “fracasos”. Una lógica perversa en la que “cada uno es responsable y, por tanto, también culpable de todo lo que hace” (Vázquez, 2018, p.16). No obstante, resulta paradójica la escasez de investigaciones disponibles acerca de un fenómeno tan extendido y que suele afectar tan intensamente en la experiencia del alumnado. El único trabajo que encontramos que realmente afronta la problemática de forma ordenada, rigurosa y exclusiva es el libro de Gimeno Sacristán, *La transición a la educación secundaria*.

Tras más de veinte años de aquel trabajo, podemos comprobar cómo las transformaciones educativas son procesos lentos que implican cambios culturales profundos, en los que las políticas educativas no logran incidir fácilmente y, aun hoy, es fácil percibir culturas marcadamente diferenciadas entre las etapas que articulan el sistema educativo. Los planteamientos de los trabajos disponibles más recientes vuelven a incidir en que en la Educación Secundaria predomina sobre la Primaria un sistema de trabajo más centrado en la exposición del profesorado, un incremento de las tareas escolares derivadas al hogar, una menor cooperación entre el alumnado y un mayor distanciamiento por parte del profesorado (Monarca, Rappoport y Fernandez; 2012; Monarca y Rincón, 2010; Monarca, 2014; Calvo y Manteca, 2016). A modo de síntesis se presentan algunos de los rasgos diferenciales que caracterizan a ambas culturas:

Clima Escuela Primaria	Clima Escuela Secundaria
Curriculum más integrado	Curriculum más especializado
Tareas más circunscritas al centro	Mayor desplazamiento de tareas al hogar
Clima más englobante, más personal	Clima más centrado en lo académico
Seguimiento más directo del alumnado	Mayor autocontrol del alumnado
Trato más personalizado	Clima más despersonalizado
Más participación del alumnado en la enseñanza	Más control del profesorado
Menor peso de la evaluación	Más relevancia de la evaluación
Más participación de las familias	Menos participación de las familias
Organización del espacio-tiempo flexible	Esquemas organizativos más rígidos

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia a partir de Gimeno Sacristán (1996)

En este sentido, si algo define a la transición a Secundaria es la presión curricular que perciben los y las estudiantes en su incorporación a la nueva etapa. Esta presión curricular se caracteriza por dos elementos fundamentales que se ven reforzados el uno por el otro: la intensificación de los contenidos curriculares y un mayor peso de la evaluación. Sin embargo, como señala Gimeno Sacristán (1996), “el peso de la evaluación, más que ser fruto de la pretensión de verificar el dominio de unos contenidos ahora más fuertes, puede estar señalando un incremento del control y de la mentalidad seleccionadora de “los más capaces” y resistentes” (p.168). Al mismo tiempo, el alumnado que transita hacia Secundaria ha de reacomodarse a las alteraciones de los roles que desempeñaba con anterioridad, así como a la ruptura de la mayoría de los vínculos sociales con los que contaba hasta el momento. Una situación que puede provocar una fuerte preocupación del alumnado con respecto a otras consecuencias del cambio. Se ha comprobado que contar con compañeras y compañeros ya conocidos durante el tránsito alivia la presión asociada a tener que establecer nuevas relaciones en un centro donde los recién llegados son los menores, cuando anteriormente eran los veteranos, en un momento en el que las relaciones sociales entre iguales suponen un referente fundamental en la constitución de la identidad y personalidad de los adolescentes.

Otro de los aspectos más característicos, desde el punto de vista pedagógico, es la alteración de los hábitos de vida del alumnado por el trabajo derivado al hogar, viendo reducido sus márgenes de “tiempo libre” con los que contaban con anterioridad. Un fenómeno que, como sabemos, corre el riesgo de perpetuar desigualdades estructurales “en tanto que un tipo de estudiantes está mejor situado que otros para lograr esos recursos o disponer de ellos en su propio hogar” (Gimeno Sacristán, 1996, p.157). En el caso de España, las tareas escolares derivadas al hogar le sitúan como el quinto país con más deberes de la OCDE, muy por encima de su media (OCDE, 2014).

En definitiva, la transición a la Educación Secundaria supone una discontinuidad entre subculturas escolares muy acusada, consecuencia del desarrollo histórico del sistema educativo, que ha cultivado finalidades diversas, métodos diferenciados, formas de relacionarse y exigencias que poco tienen que ver la de unas etapas con otras. Este tipo de discontinuidades son rupturas para las que el alumnado no está preparado y que suele experimentar en forma de sobresalto, inquietud y desconcierto, pudiendo afectar a la calidad de sus aprendizajes, sus relaciones sociales y su expectativas personales.

Intersecciones en la transición a la Educación Secundaria

No debemos olvidar que el proceso de transición a la Educación Secundaria, en interacción con los factores señalados con anterioridad, se encuentra condicionado por “una maraña de relaciones complejas” (Platero Méndez, 2014, p.55) que se entretajan en forma peculiar en la experiencia de cada persona. Para referirnos a dichos condicionantes, el término “interseccionalidad” se presenta como una herramienta teórica adecuada para entender cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (como la clase social, el género, la sexualidad, la diversidad funcional, la etnia, la procedencia, la edad, etc.) mantienen relaciones recíprocas que estructuran las vidas de las personas (Platero Méndez, 2014). Una situación que advirtieron Blanco y Cabello (1997) al señalar que “las transiciones tienen una significatividad idiosincrásica. Es decir, aunque son una condición propia de los sistemas educativos, el que tenga continuidad o discontinuidad en la experiencia de los sujetos, depende de las condiciones de cada uno de ellos: su personalidad, capacidad, género, grupo social...” (p.345).

Por estas razones, la investigación acerca de la transición a la Educación Secundaria debería atender a cómo los procesos de transición entre las diferentes subculturas escolares se relacionan con las diferentes categorías sociales generando desigualdades múltiples, solo así alcanzaremos a comprender en profundidad cómo garantizar transiciones inclusivas para todos y todas. En este sentido, son escasas las evidencias e investigaciones centradas en comprender la maraña de interrelaciones que condicionan las transiciones entre etapas educativas. No obstante, podemos apuntar algunas líneas de investigación que sirvan para orientar indagaciones futuras:

La transición a la Educación Secundaria desde una perspectiva feminista: sería necesario comprender cómo afecta la transición a la educación secundaria de forma específica a chicas y chicos. Resulta llamativo que la Organización Mundial de la Salud en su último informe sobre la salud de niñas/os y adolescentes (2016) reflejaba como un 34% de los niños y un 25% de las niñas de 11 años se sienten estresados por los deberes. A los 13 años las chicas superan el 50%, al igual que los chicos. Para los 15 años las alumnas que se sienten agobiadas ya son siete de cada diez; ellos un 60%. Indagar en las posibles causas de esta situación nos puede llevar a comprender cuáles son las variables específicas que inciden en las desigualdades entre chicas y chicos.

Transición educativa y refugio: Con el objetivo de garantizar la inclusión y acogida efectiva del alumnado refugiado, solicitante de asilo, apátrida y migrante, sería necesario explorar en sus experiencias de transición educativa. En este sentido, son varias las investigaciones

que han iniciado aproximaciones hacia el estudio de los procesos de transición educativa y los factores implicados en la inclusión educativa de estas chicas y chicos (Fernández y Santos-Bocero, 2014; Rodríguez, 2011). Las evidencias alcanzadas hasta el momento inciden en que, para este alumnado, los procesos de incorporación al sistema educativo se presentan en forma de multitransiciones entre diferentes dimensiones interrelacionadas: sociales, culturales y escolares. Una situación que se ve dificultada si los motivos de la migración son económicos, ya que la presión de encontrar un trabajo que les permita ganar algo de dinero y contribuir a la economía familiar suele presentarse como un fuerte condicionante para la inclusión de este alumnado. Además existe el riesgo de que estas chicas y chicos acaben segregados formando grupos aislados en los recreos, realizando sus tareas escolares de forma individual durante las clases, siguiendo un currículo paralelo y con pobres comunicaciones con sus compañeros y compañeras. Un escenario que fomenta la percepción de que “son ellos o ellas las que han de adaptarse, incorporarse e integrarse y, a veces, diluirse en el nuevo contexto escolar” (Fernández y Santos-Bocero, 2014, p.15). De ahí que no resulte sorprendente que para el curso 2016-2017 el abandono escolar en la población extranjera fuese más del doble que entre la población local (35,8% frente a 15,9% entre los españoles), según el INE (2018), datos que sitúan a España con una de las mayores tasas de abandono escolar de jóvenes extranjeros de la Unión Europea. Si a esto sumamos la situación de indefensión de algunas y niños a los que, a pesar de la protección del derecho a la educación para migrantes y solicitantes de asilo, se les ha negado la escolarización debido a trabas administrativas¹³ podemos concluir que dirigir la atención hacia el análisis de las transiciones educativas en las trayectorias vitales de la población migrante resulta una necesidad ineludible.

Capacidades diferentes en el tránsito a la Educación Secundaria: La inclusión real de todo el alumnado, en contra de toda discriminación de tipo capacitista, exige cambios radicales en la estructura educativa: curriculares, espaciales, temporales, organizativos, metodológicos, etc. No debe permitirse que parte del alumnado no promocione a Secundaria debido a que las condiciones de la etapa no respeten las peculiaridades cognitivas, lingüísticas, afectivas y motrices de cada alumno y alumna. La inclusión educativa pasa, por tanto, por un cambio centrado en los sistemas no en las personas (López Melero, 2012). Es responsabilidad de las administraciones públicas que estas alumnas y alumnos puedan ser escolarizados de forma generalizada en esta etapa como lo están en Educación Primaria.

¹³ Como el caso de 160 menores a los que se le denegó el derecho a la escolarización en la ciudad de Melilla, hasta que hubo un cambio de gobierno en la Administración Central. Véase: https://elpais.com/politica/2018/07/09/actualidad/1531148797_219899.html.

Innovación educativa y transición a la Educación Secundaria: En los últimos años se han llevado a cabo cambios sustanciosos, aunque aún minoritarios, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la discontinuidad cultural entre Primaria y Secundaria, debido a la emergencia de prácticas innovadoras, que generalmente se concentran en las primeras etapas educativas (puede que por la propia cultura que caracteriza a su profesorado), podría ser una dificultad añadida al complejo y problemático encuentro entre dos culturas que podría ver cómo se incrementa la falla cultural entre etapas. Por eso la importancia de indagar en cómo afecta los procesos de innovación educativa en la experiencia del alumnado que transita entre etapas, ya sea desde un centro “innovador” a otro “tradicional”, y viceversa, o entre experiencias de innovación educativa.

Ante una situación como la que hemos tratado de presentar, aquellos trabajos que se han interesado por mejorar la situación (Antúnez; 2005; Martínez y Pinya, 2015; González Lorente y González Morga, 2015) vuelven a incidir en lo que ya señaló Gimeno Sacristán (1996) hay que buscar la continuidad, la coherencia y la gradualidad entre las diferentes etapas del sistema educativo para que pueda ser percibido por la diversidad de alumnado como un tránsito con sentido. Una de las acciones más interesantes que se han puesto en marcha con la intención de favorecer la continuidad de la experiencia escolar entre etapas son los Institutos-Escuelas en Cataluña¹⁴. Se trata de centros públicos que acogen en una sola institución a las diferentes etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Sin embargo, a pesar de facilitar la coordinación entre etapas, no terminan de resolver el problema de la transición.

Otra propuesta que podría ayudar a la construcción de una cultura docente compartida es la constitución de un cuerpo único de docentes para las diferentes etapas educativas con una formación inicial común (Carbonell, 2002). Esto podría facilitar la tarea de generar en el profesorado el sentimiento de pertenencia a un colectivo con una visión de conjunto y evitar la conformación de “castas” profesionales con diferentes status y culturas pedagógicas. También resulta evidente que son necesarios esfuerzos de coordinación entre aquellos elementos implicados en la educación: currículo, prácticas, evaluación, etc. Ahora bien, la coordinación no debe alcanzarse, exclusivamente, a partir de programas o actuaciones específicas sino enfrentando la problemática de forma sistémica. Así, por ejemplo, las visitas planificadas al centro antes de comenzar la transición

¹⁴ Se trata de una modalidad puesta en marcha a partir de la Ley de Educación de Catalunya (LEC, 2009) que recupera una iniciativa, fuertemente influenciada por los principios de la Institución Libre de Enseñanza, que alcanzó su esplendor durante los años de la II República y que nació con la intención de dar continuidad a la experiencia educativa y extender la educación secundaria.

podrían ir dando paso a periodos más amplios de colaboración en proyectos compartidos de aprendizaje, con la intención de que el alumnado de las diferentes etapas establezca lazos de unión previos a la transición.

En cualquier caso, lo importante es que no debemos contentarnos con contemplar el fenómeno. Son necesarias transformaciones profundas que logren modificar la mentalidad del profesorado y suavizar las discontinuidades presentes en el sistema. Para ello, dado el poder regulador del currículo, consideramos que la alternativa que se presenta como la más adecuada para la transformación de las diferentes subculturas escolares es la construcción de un currículo inclusivo, común, que respete las diferencias del alumnado, lo bastante flexible para acoger la diferencia y lo suficientemente regulado para evitar desigualdades, capaz de propiciar las condiciones para la construcción de una nueva cultura escolar para todo el sistema educativo. Un currículo donde la especialización de conocimientos debe ir dando paso a propuestas curriculares más abiertas: áreas de conocimientos, proyectos integrados, aproximaciones interdisciplinares, etc. La mayor resistencia será superar “la creencia de que el conocimiento exigible en dos niveles de enseñanza es distinto” (Gimeno Sacristán, 1996, p.173).

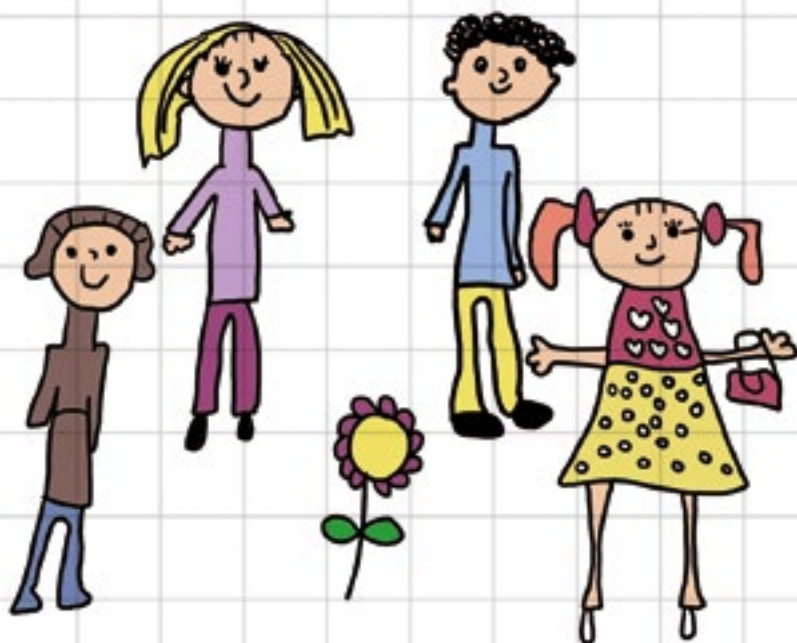
En este sentido, los proyectos de investigación (López Melero, 2018) podrían presentarse como una alternativa factible de investigación y desarrollo del currículo que a su vez contribuiría a la mejora del profesorado y a la colegialidad de su práctica, facilitando la continuidad en la experiencia educativa del alumnado. En definitiva, en un contexto caracterizado por la complejidad, la incertidumbre, la diversidad cultural y los grandes retos sociales, políticos y medioambientales que a nuestra sociedad se le avecinan, caminar hacia la gradualidad y coherencia del sistema educativo parece más necesario que nunca.

Referencias bibliográficas

- Antúñez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, (142), 7-11.
- Blanco García, N. y Cabello Martínez, M. J. (1997). De lo inevitable a lo conveniente. *Revista de educación*, (314), 343-356.
- Calvo Salvador, A., y Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

- Fernández Sierra, J., y Santos-Bocero, G. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (2), 8-23.
- Mena Martínez, I., Fernández Enguita, M. y Rivière Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 365e, 119-145.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. En S. Antúnez (Ed.), *La transición entre etapas: reflexiones y prácticas* (pp. 13-21). Barcelona: Grao.
- González Lorente, C., y González Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- INE (2018). *España en cifras 2018*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 131-160.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez Muñoz, M., & Pinya i Salomó, C. (2015). La transición primaria – secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 57-73.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Monarca, H., Rappoport, S., y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(3), 49-62.
- Monarca, H. (2014). El impacto del primer año de enseñanza secundaria obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares. *Revista Lusófona de Educação*, (28), 39-53.
- OECD. (2014). Does Homework Perpetuate Inequities in Education?, *PISA in Focus*, (46). Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jxrhqhtx2xt-en>
- OMS. (2016). Health behavior in school age children (HBSC): International report from the 2011-2014 survey. Health policy for children and adolescents, (7).
- Platero Méndez, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns De Psicologia*, 16(1), 55-72. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula abierta*, 39(1), 69-80.
- UNESCO. (2016). No dejar a nadie atrás: ¿cuánto falta para la enseñanza primaria y secundaria universal? Doc. política 27/Ficha descriptiva 37. Julio 2016.
- Vázquez Recio, R. (Coord.). (2018). *Reconocimiento y bien común en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

*Propuestas didácticas:
Experiencias
para compartir*



En este apartado encontraréis algunas, no todas, de las actividades que hemos utilizado dentro del proyecto EDUCACIÓN Y REFUGIO, para sensibilizar a la comunidad educativa, comprender las situaciones de vulnerabilidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes y refugiados, conocer nuestra responsabilidad para intentar resolver los problemas que sufren otros seres humanos, para acercarnos y cumplir con los principios de protección de la infancia, etc., usando como pretexto LAS ARTES: la pintura, el cine, la música, la literatura...pero también la ciencia y el compromiso ético-científico de todos aquellos y aquellas comprometidos con la tarea de educar.

Ahora también las podéis utilizar en vuestra escuela, vuestro barrio y vuestra ciudad.

- ¿Cocinamos seguras? El sol es nuestro amigo.
CEIP LA Biznga. Málaga
- Lectura de Álbum Ilustrado. CEIP Josep Carner.
CEIP Margarida Xirgu y Colegio Lestonac. Badalona
- Arte Urbano por el Derecho al Refugio.
IES La Morería y Colegio Santa Creu. Mislata, Valencia.
- Con Voz Propia. CEIP Josep Carner.
CEIP Margarida Xirgu y Colegio Lestonac. Badalona
- Jamnala-Nos conocemos. CEIP El Rajolar. IES La Morería.
CEIP Villar Palaci. Valencia
- Photocall: Si tu vida corre peligro, ¿Tú qué harías? Municipio
de Mislata. IES La Morería, Mislata. Valencia.



Educación Internacional
Internationale de l'Éducation
Internationale de l'Éducation
Bildungsinstitut nationale

Duración y espacio

10 DÍAS.

AULAS Y PATIO DEL CENTRO.

A quién va dirigida

COMUNIDAD EDUCATIVA.

Materiales necesarios

INFORMACIÓN SOBRE CONSTRUCCIÓN DE COCINAS SOLARES Y SOBRE LA VIDA DE LAS MUJERES DESPLAZADAS A LA FUERZA, EN TRÁNSITO Y EN CAMPAMENTOS DONDE SE COCINA CON LEÑA, CARBÓN, ETC.; CAJAS DE CARTÓN, PAPEL DE ALUMINIO, PEGAMENTO, CRISTAL, PAPEL PARA RECICLAR, TIJERAS, CINTA AISLANTE.

#ENERGÍASOLAR
#MUJERES
#SAHARAUIS
#REFUGIADOS



Nombre de la actividad

¿COCINAMOS SEGURAS? EL SOL ES NUESTRO AMIGO

Objetivo

Conocer y comprender la importancia del sol en nuestras vidas, para ayudar a mejorar las condiciones de vida de las personas desplazadas a la fuerza, en tránsito o en campamentos, a través de las cocinas solares.

Objetivo metacognitivo

Tomar conciencia de cómo lo que hacemos en la escuela puede impactar fuera de ella, mejorando la vida de las personas.
Respetar la naturaleza y valorar la energía solar para mejorar la vida de las niñas y de las mujeres.

Contenido de la actividad

Investigamos los beneficios y los perjuicios del sol en nuestras vidas, transformando nuestro centro en un espacio *soludable*. Así, centramos nuestra atención en las cocinas y hornos solares como respuesta a las necesidades detectadas.

DÓNDE Y CUÁNDO SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD

En las diferentes aulas se ha realizado la investigación necesaria para la construcción de las cocinas y hornos solares. Después, el patio del colegio fue el espacio apropiado para su elaboración y la comprobación del funcionamiento en la comida, que da fin a las sesiones.

Tomamos conciencia de que en muchas partes del mundo, así como en países en tránsito o campamentos, la vida de las mujeres está dedicada a conseguir agua y leña para cocinar, encender y vigilar el fuego, y cuidar de las niñas y los niños para evitar que se quemen mientras se cocina.

Esto podría evitarse con las cocinas solares, lo que daría tiempo a las mujeres para poder realizar otras actividades, por lo que decidimos construir, toda la comunidad educativa, cocinas que, posteriormente, enviemos a los campamentos saharauis de Smara.

En el CEIP La Biznaga. Málaga. 2018.

CÓMO LA HEMOS REALIZADO

PARTICIPANTES

Toda la comunidad educativa del centro.

QUÉ EXPRESARON LOS/LAS PARTICIPANTES

Expresaron la sorpresa ante lo silenciada que está las situaciones que viven las mujeres desplazadas a la fuerza, en tránsito o en poblaciones, donde prácticamente todo su tiempo está dedicado a buscar cómo alimentar a su familia.

Reconocieron lo agotadora que podía llegar a ser esta situación, ir a por leña, acarrearla, ir a por agua, encender el fuego, vigilar que no se apague y, al mismo tiempo, cuidar de niñas y niños.

Todas las personas participantes apuntaron lo baratas, efectivas y seguras que son las cocinas solares, y lo extraño que resulta su infrautilización.

FUENTES

Casado González, D. (2013). *Hornos solares con cajas de cartón*. Madrid: Pamiela

Lecuoana Neuman, A. (2016). *Cocinas solares: Fundamentos y aplicaciones: Herramientas de lucha contra la pobreza energética*. Madrid: S.A Marcombo

Fundación de Desarrollo Sostenible: <https://bit.ly/2CNJLR8>.

Terra Ecológica y Práctica: <https://bit.ly/2GUh49w>.

Revista de la OMPI: <https://bit.ly/2F87EFH>.





Duración y espacio
SESIONES DE UNA HORA.
AULA O BIBLIOTECA.

A quién va dirigida
ALUMNADO DEL ÚLTIMO
CURSO DE INFANTIL Y
TODA LA PRIMARIA

Materiales necesarios
SELECCIÓN VARIADA DE ÁLBUMES ILUSTRADOS DE ESTA TEMÁTICA.

#LECTURA
#ÁLBUM
#ILUSTRACIÓN
#REFUGIO



Nombre de la actividad

LECTURA DE ÁLBUM ILUSTRADO

Objetivo

Reflexionar sobre las temáticas vinculadas a las emociones producidas por la vivencia de la migración y la búsqueda de refugio a partir de la narrativa de textos e imágenes.

Objetivo metacognitivo

Reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias a partir del reconocimiento de la historia personal y la recomposición de las formas de pertenencia, colaborando con la construcción de una identidad plural, flexible y abierta, potenciando a través de la lectura del álbum el reconocimiento de uno mismo y el descubrimiento de los demás.

Contenido de la actividad

- La guerra y su origen como situación de partida.
- El viaje como elemento fundamental en el camino del refugio y las experiencias migratorias.
- La acogida y el refugio. Análisis de distintas situaciones que marcan la diferencia entre la acogida, y la intolerancia y la intransigencia.
- La convivencia en una sociedad intercultural. La riqueza de la diferencia y la universalidad de los derechos.

DÓNDE Y CUÁNDO SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD

En cada grupo se ha realizado una sesión, partiendo de una exposición con un buen número de álbumes que aborden esta temática en cada una de sus vertientes.

Este soporte, que aúna dos lenguajes, texto e imagen, los convierte en un elemento idóneo para abordar las emociones que comportan la migración y el refugio, estableciendo una relación con las situaciones vividas y posibilitando la empatía.

Es necesario que puedan situarse en círculo y que puedan ver bien la narración de la mediadora que elegirá tres o cuatro títulos por sesión para contar según la edad. Es muy importante establecer una conversación libre después de cada lectura.

En el CEIP Josep Carner, el CEIP Margarida Xirgu y el Colegio Lestonnac de Badalona.

CÓMO LA HEMOS REALIZADO

PARTICIPANTES

Alumnado desde Educación Infantil a 6º de Primaria en los centros mencionados.

QUÉ EXPRESARON LOS/LAS PARTICIPANTES

En un principio plantean la curiosidad por los temas tratados y manifiestan sus opiniones y percepciones personales acerca del origen de la guerra y sus consecuencias.

El tema del viaje es crucial, ya que rápidamente establecen conexiones con hechos vividos por ellos o con los relatos familiares. Muchos niños y niñas se animan a contar experiencias personales que nunca antes habían contado.

Es imprescindible contar con un espacio de respeto y escucha atenta, para ello hay que conseguir un clima cálido y de confianza. A menudo quedan muy impactados por las imágenes, así que es bueno introducir algún título con una visión optimista.



FUENTES

<https://www.youtube.com/watch?v=Oz8FESdgtyI>

<https://www.youtube.com/watch?v=BF1oUBzUc9o>

<https://internasybosques.wordpress.com/2017/08/22/ella-trae-la-lluvia-y-el-encuentro-con-el-otro-migraciones-y-refugiados-en-libros-para-ninos-y-jovenes/>

<http://master10ed.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/06/M-Petit-Los-libros-y-la-jungla.pdf>



Duración y espacio

4 SESIONES: 3 DE 50-60
MINUTOS Y 1 DE 3 HORAS.
AULA Y ESPACIO ABIERTO.

A quién va dirigida

ALUMNADO DE 4º DE ESO.

Materiales necesarios

FOTOCOPIAS VARIADAS, RECORTES DE REVISTAS, CARTULINAS,
PEGAMENTOS DE BARRA, TIJERAS, PINTURAS, PAPEL CONTINUO
BLANCO, IMPRESIONES AMPLIADAS (OPCIONAL), COLA DE
CELULOSA, CUBETAS DE PINTURA, PINCELES Y RODILLOS.

#GRAFITI
#ARTEURBANO
#REFUGIO
#EDUCACIÓN



Nombre de la actividad

ARTE URBANO POR EL DERECHO AL REFUGIO

Objetivo

Sensibilizar a la población a través de la creación de imágenes de calidad que, situadas en el espacio público, contribuyan a defender la protección internacional y la educación de los menores que huyen de sus países para salvar sus vidas.

Objetivo metacognitivo

Comprender que algunos de los recursos de la comunicación visual se pueden aplicar para realizar nuestras propias imágenes que ayuden a la sensibilización y defensa de los derechos humanos y, concretamente, el derecho de asilo. Y actuar en consecuencia.

Contenido de la actividad

Observación y análisis de obras de arte urbano como si de textos con palabras se tratara. Descomposición de los diferentes elementos de la imagen para interpretar el significado y ver como interactúan con el resto de las partes, y así descubrir qué es lo que el artista nos ha querido transmitir, descubriendo el potencial comunicativo de las imágenes.

DÓNDE Y CUÁNDO SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD

En el IES La Morería y en el Colegio de la Santa Creu del municipio de Mislata, València.

En cuatro sesiones:

Sesión 1: Con ayuda de imágenes de artistas como Banksy y Hyuro, a través de los que se comprende el potencial comunicativo de las imágenes.

Sesiones 2 y 3: Creación de las maquetas con las aportaciones del alumnado y puesta en común de los resultados.

Sesión 4: Realización de los trabajos escogidos en el espacio público, muros exteriores del centro educativo y muros acordados con el Ayuntamiento para este fin.

CÓMO LA HEMOS REALIZADO

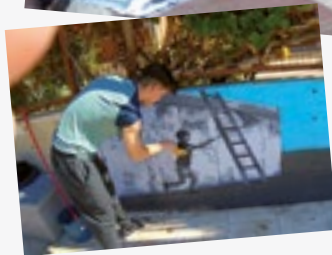
PARTICIPANTES

Todo el alumnado de 4º de ESO de ambos centros educativos.

QUÉ EXPRESARON LOS/LAS PARTICIPANTES

Experimentaron cómo la idea que estaba en sus mentes –pedir protección y educación para todos los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que tienen que huir de sus países para salvar sus vidas– se puede materializar y convertir en herramienta de expresión y de comunicación.

Expresaron su satisfacción al poder transmitir sus inquietudes que toman forma y materia, y se transforman en una obra que, situada en el espacio público, tiene poder de impacto sobre la población que la observa.



FUENTES

<http://www.banksy.co.uk/>

<http://www.hyuro.es/>

<https://www.valenciabonita.es/2017/11/21/el-arte-urbano-mas-bonito-de-valencia/>



Educación Internacional
Internationale de l'Éducation
Internationale der Bildung
Bildungsinternationale

Duración y espacio
SESIONES DE UNA HORA.
AULA O BIBLIOTECA.

A quién va dirigida
ALUMNADO DE CICLO
SUPERIOR DE PRIMARIA Y
DE SECUNDARIA.

Materiales necesarios
LIBROS ESPECIALIZADOS ACERCA DE ESTAS TEMÁTICAS Y
TARJETAS DE FILOSOFÍA VISUAL WONDER PONDER.

#EMIGRACIÓN
#REFLEXIÓN
#DEMOCRACIA
#APRENDIZAJE
#DIALÓGICO



Nombre de la actividad

CON VOZ PROPIA

Objetivo

Comprender el origen de las migraciones y las situaciones de necesidad de protección internacional en millones de seres humanos.

Objetivo metacognitivo

Elaborar conclusiones compartidas a través del debate para luchar contra las desigualdades sociales que provocan los desplazamientos forzados de millones de personas en todo el mundo.

Contenido de la actividad

- Bases para desarrollar una tertulia de orientación dialógica.
 - La emigración y el derecho a la protección internacional.
- Conceptos básicos acerca de la democracia, la dictadura y las clases sociales.

DÓNDE Y CUÁNDO SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD

Para tratar esta temática, hemos partido de la realización de encuentros basados en el aprendizaje dialógico, con uno de los libros seleccionados, en el que, en una situación de igualdad, las y los participantes eligen uno o varios fragmentos y dialogan entre ellos, con una intervención mínima de la persona mediadora que distribuye el tiempo y reconduce los temas cuando es necesario, priorizando siempre que sean los componentes del grupo quienes elaboren sus propias conclusiones y reflexiones.

Hemos utilizado también las tarjetas de filosofía visual que incluyen más de 100 preguntas orientadas a suscitar una reflexión profunda, pero no dirigida a una conclusión determinada.

En el CEIP Josep Carner, el CEIP Margarida Xirgu y el Colegio Lestonnac de Badalona.

CÓMO LA HEMOS REALIZADO

PARTICIPANTES

Alumnado de 5º y 6º curso de Primaria y de ESO en los centros mencionados.

QUÉ EXPRESARON LOS/LAS PARTICIPANTES

Esta es una sesión muy rica y distinta, pero también complicada. Es de vital importancia que los textos que se propongan traten las migraciones, las desigualdades, las formas de organización política, los derechos humanos, etc., normalmente consideradas de adultos, de una forma seria, y que estén dirigidos a niños y adolescentes.

Al dejar que fluya libremente la reflexión, nos encontramos a veces con la reproducción de expresiones racistas o intolerantes que nos perturban. Es interesante que sea el propio grupo quien elabore conclusiones distintas a partir de la reflexión, el debate, la contradicción o la intervención de alguien que se ha sentido ofendido, ya que así se consigue un cambio de opinión más consolidado.

FUENTES

"Emigrantes". Shaun Tan. Ed. Barbara Fiore.

"La isla". Armin Greder. Loguez Ediciones.

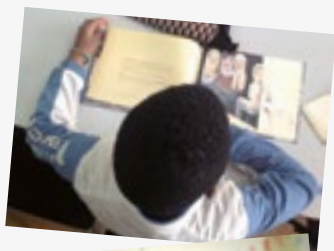
"Hay clases sociales". Equipo Plantel. Ed. Media Vaca.

"Cómo puede ser la democracia". Equipo Plantel. Ed. Media Vaca.

"Pequeños grandes gestos por la tolerancia". Elena Hormiga y Francisco Llorca. Alba Editorial.

"Como el buen D. Nicanor no fue rey ni emperador". M. Benegas y X. Abadía. Tres tristes tigres.

"Lo que tú quieras". Ellen Duthie y Daniela Martagón. Wonder Ponder.





Duración y espacio
SESIONES DE UNA HORA.
AULA DE MÚSICA.

A quién va dirigida
PARA ALUMNADO DE
TODAS LAS EDADES.

Materiales necesarios
INSTRUMENTOS DE PERCUSIÓN, PREFERIBLEMENTE DIEMBES.



Nombre de la actividad

“JAMNALA” (NOS CONOCEMOS)

Objetivo

Disfrutar de un espacio de acercamiento intercultural, a través de la música como lenguaje universal y de diferentes ritmos de percusión africana.

Objetivo metacognitivo

Desarrollar aptitudes y actitudes de respeto a todas las personas que nos rodean para la mejora de la convivencia.

Contenido de la actividad

La polirritmia es el uso simultáneo de dos o más patrones rítmicos conflictivos que no provienen necesariamente de la misma fuente. Repetir ritmos en grupo posibilita la relación entre iguales, se crean relaciones y sinergias que de otro modo no aparecen, ya que la práctica de tocar con polirritmia ayuda a mantener una salud mental óptima.

#POLIRRITMIA
#PERCUSIÓN
#ÁFRICA
#MÚSICA

DÓNDE Y CUÁNDO SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD

En centros escolares de Mislata y otros centros de Valencia: IES La Morería (2017), CEIP El Rajolar (2017), CEIP Villar Palaci (2018), entre otros.

CÓMO LA HEMOS REALIZADO

PARTICIPANTES

Niñas, niños y jóvenes de todas las edades, adecuando el contenido a cada edad.

La actividad se inicia con una pequeña conversación sobre lo que sabemos de África y lo que nos gustaría conocer. A continuación, una breve introducción sobre su cultura musical para apreciar la riqueza de este continente, del que solo nos llegan dificultades y problemas de desarrollo.

Se eligen los instrumentos musicales y se toca un ritmo secuenciado que el grupo ha de seguir. Después de repetir varios ritmos se unen a un tempo más rápido y se compone una canción. También se cantan con letras de canciones africanas en lengua original(*) y se unen a la música creada. Finalmente es interpretada con voces e instrumentos.

Se despierta el interés por conocer diferentes culturas y el respeto de la dignidad de cada persona.

QUÉ EXPRESARON LOS/LAS PARTICIPANTES

Siempre comienzan con un poco de timidez; pero, a medida que avanza la actividad, todas y todos participan activamente y expresan gran alegría y diversión.

La música es un lenguaje potente para la interacción que siempre tiene éxito, y mucho más, con infancia y juventud.

Manifiestan su deseo de conocer a personas de otros países y de compartir expresiones culturales como lo es la música. Es el lenguaje que todas y todos hablan y no necesita traducción, pues las emociones y sentimientos que causa son universales.

FUENTES

BLOG: África no es un país. "La música subsahariana es un regalo para la humanidad". EL PAÍS.

Logic and music in black Africa (II): Social function and musical technique in the gogo heritage, Tanzania. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/119/logic-and-music-in-black-africa-ii-social-function-and-musical-technique-in-the-gogo-heritage-tanzania>





Educación Primaria
Ministerio Nacional de Educación
Ministerio Nacional de la Educación
Diciembre 2019

Duración y espacio

DE 1 A 3 HORAS.
BIBLIOTECA, SALÓN DE ACTOS, Y
ESPACIO ABIERTO Y TRANSITADO

A quién va dirigida

A LA COMUNIDAD
EDUCATIVA.

Materiales necesarios

PHOTOCALL, FOTOGRAFÍAS, CHALECOS SALVAVIDAS, CÁMARA
PARA DOCUMENTAR LAS DECLARACIONES, TRÍPODE.

#PHOTOCALL
#SALVAVIDAS
#EMPATÍA
#SOLIDARIDAD



Niños españoles llegando a Veracruz (México, 1937)



Lesbos (Grecia)

Nombre de la actividad

PHOTOCALL: SI TU VIDA CORRE PELIGRO, ¿TÚ QUÉ HARÍAS?

Objetivo

Despertar una actitud de verdadera acogida hacia las personas más vulnerables que huyen de sus países para salvar sus vidas.

Objetivo metacognitivo

Desmontar estereotipos y prejuicios, *fake news*, para transformar actitudes discriminatorias en actitudes de verdadera acogida, recordando nuestra propia memoria de asilo y refugio.

Contenido de la actividad

Mediante un juego simbólico, la colocación de un chaleco salvavidas, nos metemos, por unos minutos, en la piel de las personas que arriesgando su vida han tenido que abandonar su país, su hogar, su familia, sus bienes, su trabajo y, en definitiva, todo aquello que han sido.

DÓNDE Y CUÁNDO SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD

Para llevar a cabo la actividad, mostrábamos una colección de fotos de nuestra propia memoria de niños y niñas desplazados por la guerra civil, y una serie de fotografías extraídas de los medios relacionadas con el tema de la crisis de los refugiados en la actualidad.

Cada participante tenía que escoger las imágenes que más le habían impresionado o que de alguna manera ilustraran lo que iba a decir después en el vídeo.

Tenían que ponerse un salvavidas, icono del drama que a diario se vive en el Mediterráneo, entraban por un momento en la piel de una persona que huye, reflexionaban sobre sus sufrimientos físicos y psíquicos, sus temores y miedos, y también sus esperanzas.

Durante la celebración del Día Mundial de la Infancia en Mislata y en el marco de la semana cultural del IES La Morería, con los grupos de mediación y el resto del alumnado de ESO y Bachillerato.

CÓMO LA HEMOS REALIZADO

PARTICIPANTES

Comunidad educativa, y vecinos y vecinas del municipio de Mislata.

QUÉ EXPRESARON LOS/LAS PARTICIPANTES

Expresaron sentimientos muy variados: por un lado, indignación e impotencia por la situación de estas personas que llaman a nuestras puertas y no son atendidas; y, por otro, solidaridad para trabajar en la transformación de esta situación.

La mayoría se identificaban: "son personas como nosotros, que han tenido que huir porque su vida corría peligro y a quienes lo único que les queda es la esperanza en un futuro mejor".

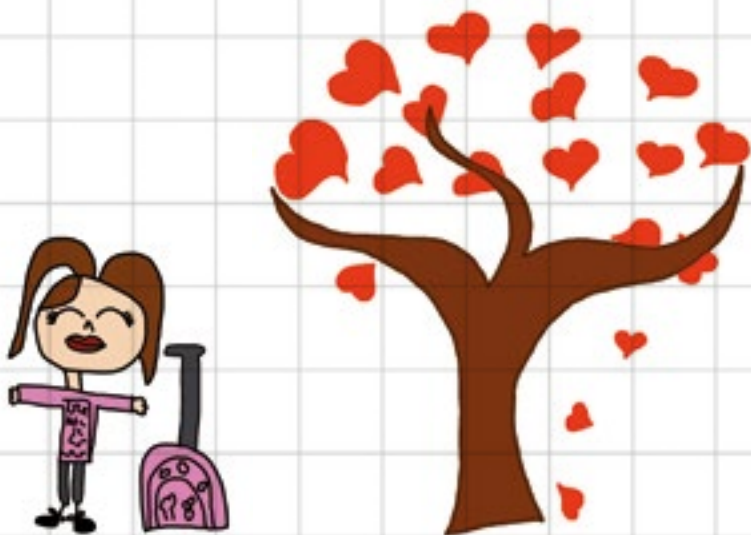
FUENTES

ACNUR (<https://www.acnur.org/es-es/>)



Verdugos impunes: el franquismo y la violación sistémica de los Derechos Humanos. Varios autores. Ediciones de Pasado y Presente. Barcelona. 2018

Propuestas didácticas: la literatura como espacio de acogida



Dejar la propia tierra para vivir en un nuevo lugar supone, a cualquier edad, un desafío importante, especialmente cuando esta salida del lugar de origen se produce en situaciones traumáticas, motivadas por conflictos bélicos o similares. Asimismo el camino y la llegada al destino no están exentos de graves dificultades, que se acrecientan en el caso de la infancia, a la que se suma la imposibilidad de tener opinión en la decisión de migrar, que se vive a menudo como una imposición adulta que a veces no se comprende.

Prácticamente todo lo que rodea a la persona que emigra cambia: desde aspectos tan básicos como la alimentación o las relaciones familiares y sociales, hasta el clima, la lengua, la cultura, el estatus... Todo esto implica un gran trabajo de duelo que conlleva un proceso de reconstrucción identitaria en el que la persona se redefine de cara a los demás.

¿Qué papel puede jugar la literatura en este proceso? Los textos literarios pueden cumplir un rol relevante en este proceso personal, especialmente en la infancia y adolescencia, ya que pueden transformarse en un espacio que permite a los recién llegados reconstruir su propia identidad y establecer un fructífero diálogo con los demás. La puesta en contacto dinámico de los diferentes contextos y códigos culturales permite la construcción de puentes entre los variados territorios en que se mueve la persona.

FICHA BIBLIOGRÁFICA

TÍTULO DEL LIBRO

Emigrantes

Shaun Tan

Editorial Barbara Fiore. 2006



DESTINATARIOS

Educación Primaria y Educación Secundaria.

OBJETIVOS

- Identificar emociones y sentimientos ligados al hecho de emigrar.
- Desarrollar sentimientos de identificación y empatía con las personas que se han visto obligadas a dejar su país, relacionándolos con las experiencias personales.

RESEÑA

Historia de una emigración contada por medio de una serie de imágenes, sin palabras, que podrían parecer propias de un tiempo lejano y olvidado.

Un hombre deja a su esposa y a su hija en una ciudad con pocos recursos para intentar prosperar en un país desconocido al otro lado de un océano. Al final se encuentra en una ciudad enloquecida, cuyas costumbres le son extrañas, animales peculiares, curiosos objetos flotantes e idiomas indescifrables. Con tan solo una maleta y un puñado de monedas, el inmigrante debe encontrar un lugar donde vivir, comida y algún empleo con el que ganar algo de dinero.

Le ayudan en sus peripecias extraños desconocidos, cada uno de ellos con su propia historia personal muda: historias de luchas por sobrevivir en un mundo lleno de una violencia incomprensible, de agitación y de esperanza.

PROPUESTA Y ELEMENTOS DE REFLEXIÓN

Quizás, este sea el primer libro en el que pensamos cuando hablamos de migración. La llegada del protagonista a una ciudad habitada por seres y objetos surrealistas fue tema de estudio para la especialista argentina Marcela Carranza:

"El mundo en el que transcurre esta historia no es el mundo del lector, y sin embargo el desplazamiento no es tan grande como para que no pueda decodificar lo que allí sucede. Este extrañamiento que el lector sufre ante ese mundo ligeramente desplazado del mundo conocido, permite su identificación con el personaje. La lectura de este modo busca remedar la vivencia de quien debe enfrentarse a una realidad foránea, y por lo tanto imprecisa, misteriosa.

Por lo tanto, atrapados en ese mundo nuevo, somos nosotros quienes deambulamos por un país incomprensible, somos nosotros los que tratamos de buscar trabajo, los que añoramos a los nuestros, los que encontramos a los otros emigrantes, a la gente generosa que hace que los días brillen gracias a los pequeños detalles. Somos nosotros, nosotros, quienes emigramos durante la lectura para habitar las páginas de este libro".

Se han realizado diferentes experiencias en las aulas, a partir de la lectura de **Emigrantes** comparando las diferentes reacciones ante las imágenes y la distinta percepción por parte de estudiantes que han experimentado el hecho de emigrar y otros que no. Las ha recogido Martina Fittipaldi en el Blog del Grupo de Investigación GRETEL ligado a la UAB.

En cualquier caso las imágenes son muy sugerentes y constituyen un buen punto de partida para debatir en el aula.



PARA SABER MÁS



Emigrantes. Reflexiones de Shaun Tan sobre el proceso de creación del libro

https://www.barbarafioreeditora.com/shauntan/?page_id=242.



Reseña del libro en la revista *Imaginaría*

<https://imaginaria.com.ar/2010/11/emigrantes/>.



Migrando. Mariana Chiesa, Petra Ediciones, 2013.

Libro sin palabras muy bello donde se realiza un paralelismo entre personas y aves que emigran. Booktrailer: <https://vimeo.com/30377830>.



Migrar. José Manuel Mateo e Javier Martínez Pedro. México: Ediciones Tecolote, 2011 | Pontevedra: Kalandraka, 2012.

<http://revistababar.com/wp/migrar/>.



Vamos a ver a papá. Lawrence Schimel y Alba Marina Rivera. Editorial Ekaré.

Un relato sobre la emigración desde el punto de vista de la niña que permanece con la abuela en el país de origen.

<http://edicionesekare.blogspot.com/search/label/Vamos%20a%20ver%20a%20pap%C3%A1>.



En estado de emigrar. Cortometraje de Mariana Chiesa que fue presentado en la V Edición de Festival de Cine de Animación de autor de Barcelona: "L'Art de subsistir: Migrations, utopies, engins". <https://www.youtube.com/watch?v=sVZWD2O05ns>.



Desciendo de los barcos. Documental con la autora de *Migrando* que cuenta su experiencia personal y familiar. <https://www.youtube.com/watch?v=F3g3fujwP8k>.



Historias al cubo. Proyecto sobre la migración creado por los alumnos de 3º de ESO del Instituto Barres i Ones de Badalona (Barcelona). Muy recomendable.

<http://www.barresiones.com/migracions2018/>.

"Los textos literarios contribuyen a definir lo que somos...
Constituyen una reserva poética y salvaje en la cual abreviar a lo largo de la vida; para fabricar lugares donde vivir y acondicionar pequeños cuartos propios en los que pensar, comenzar a decir 'yo' y ser el narrador de la propia historia" (Michelle Petit, antropóloga de la Universidad de La Sorbona, París).

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Artículo 1, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

"En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país" (Artículo 14, Declaración Universal de los Derechos Humanos).



FICHA BIBLIOGRÁFICA



TÍTULO DEL LIBRO

¿En qué piensas?

Laurent Moreau

Editorial Kókinos. Barcelona 2001

DESTINATARIOS

Educación Primaria.

OBJETIVOS

- Proporcionar elementos de reflexión que contribuyan a romper estereotipos y prejuicios.
- Identificar los prejuicios sociales como elementos que dificultan la convivencia.
- Desarrollar sentimientos de identificación y empatía con niños y niñas emigrantes y refugiados para llevar a cabo una buena acogida.

RESEÑA

Un libro juego, en apariencia muy simple, pero que da mucho juego para tratar el tema de las ideas preconcebidas y para hablar de uno mismo. Este libro ilustrado nos enseña qué les pasa por la cabeza a unos cuantos personajes muy distintos.

¿En qué piensas? es un libro que juega con ventanitas desplegables, colocadas oportunamente encima de la cabeza de los personajes y que, una vez abiertas, nos muestran sus pensamientos, los cuales a menudo nos desconciertan por ser muy distintos de las ideas preconcebidas.

Un planteamiento original utilizando un recurso sencillo. La originalidad de la propuesta reside en la estructura: una frase en la página par que explica lo que pasa por la cabeza del personaje ilustrado en la página impar. Y, detrás de la ventanita, una explicación gráfica de ese estado de ánimo. Así conviven dos lenguajes de ilustración en la misma página, por una parte el retrato del personaje, realista, y por otra, detrás de la ventanita, un mundo lírico y a veces abstracto, el territorio de la ensoñación.

PROPUESTA Y ELEMENTOS DE REFLEXIÓN

Las imágenes preconcebidas, los estereotipos y prejuicios sociales son una gran traba para el conocimiento del otro, y sin conocimiento es difícil que se produzca un acercamiento y una buena convivencia.

La elección de este libro se basa en que su lectura, discusión y trabajo posterior nos permite debatir acerca de cómo somos por dentro, cuál es nuestro yo interior y cómo son nuestros pensamientos más íntimos, más allá de ropajes, color de piel y apariencia externa. Nos ayuda a reflexionar acerca de nosotros mismos, a hablar de nuestra intimidad en el grupo, y observar que lo que nos mueve y nos conmueve es bastante común.

La actividad propuesta es la realización de un sencillo libro en formato acordeón, a partir del dibujo autobiográfico de cada uno de los participantes, siguiendo el esquema del libro propuesto, utilizando la ventana desplegable.

Cada participante realizará su autorretrato externo y también el retrato del mundo interior. Después lo comentaremos en el grupo y construiremos el libro. En las sesiones realizadas nos sorprende la similitud entre los pensamientos y el contraste que a veces se produce con la apariencia externa.



PARA SABER MÁS



El mundo es mi casa. Maïa Bami y Karine Daisay. Zahorí Books, 2017

A modo de atlas ilustrado es un recorrido por distintos lugares del mundo de la mano de un niño de cada país, en el que describe con sus propias palabras su vida diaria y sus esperanzas. Las ilustraciones, su retrato y su ciudad participan en el proyecto de conocimiento de los niños del contexto cultural de su entorno.

Adecuado para Ciclo Medio y Ciclo Superior.

<http://zahorideideas.com/editorial/el-mundo-es-mi-casa/>.



Todo el mundo. Anja Tuckermann y Tine Schulz. Editorial Takatuka, 2016

Las niñas y niños de este libro proceden de todas partes del mundo y hablan diferentes lenguas, pero todos viven ahora en España. Algunos acaban de llegar, otros han nacido aquí. Nada mejor que el conocimiento para destruir los prejuicios. Adecuado para Ciclo Inicial y Ciclo Medio

<http://www.takatuka.cat/lilibre.php?id=116&rec=cas#resena>.



Huye. Marek Vadas y Daniela Olejniková. Bárbara Fiore Editora, 2017

Crónica del viaje fantástico de un niño y su perro, a través de ciudades, países y continentes en busca de un nuevo hogar, en el cual conocerá la solidaridad, el rechazo y la soledad. Los habitantes de esos lugares son la personificación de cualidades que llevan a los prejuicios contra cualquier situación extraña y a la cómoda justificación del desinterés hacia la suerte del otro.

<https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/huye>.



Rompe el muro es una campaña de Unicef que nos invita a romper los prejuicios y estereotipos que nos separan de los niños migrantes y refugiados. Derribar los muros que están dentro de nosotros es un paso para derribar los muros legales y prácticos que les discriminan.

<https://www.unicef.es/rompe-el-muro>.



Cortometraje que puede servir de base para debatir prejuicios. Adecuado para Educación Primaria. <https://www.youtube.com/watch?v=ZXgcvFEwhKk>.



Con motivo del Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial, la ONU lanzó una campaña para concienciar de la lucha contra estos hechos y que nos cuestiona los prejuicios y estereotipos. Para Educación Secundaria.

https://www.youtube.com/watch?v=zuH7_gQhvRU.



Vídeo danés que pone el foco en las similitudes por encima de las diferencias, para que tomemos conciencia de que todos somos iguales. Para Educación Secundaria. <https://www.youtube.com/watch?v=fXBXOaLcMZg>.

"Los textos literarios contribuyen a definir lo que somos...
Constituyen una reserva poética y salvaje en la cual abreviar a lo largo de la vida; para fabricar lugares donde vivir y acondicionar pequeños cuartos propios en los que pensar, comenzar a decir 'yo' y ser el narrador de la propia historia" (Michelle Petit, antropóloga de la Universidad de La Sorbona, París).

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Artículo 1, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

"En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país" (Artículo 14, Declaración Universal de los Derechos Humanos).



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



FICHA BIBLIOGRÁFICA

TÍTULO DEL LIBRO

Lo que tú quieras

Ellen Duthie y Daniela Martagón

Editorial Wonder Ponder. 2016



DESTINATARIOS

Ciclo Medio, Ciclo Superior y Educación Secundaria.

OBJETIVOS

- Sensibilizarnos acerca de la situación de las personas refugiadas a causa de los conflictos bélicos.
- Contribuir a la comprensión del origen de los conflictos que llevan a la situación de migración y refugio.
- Provocar el debate acerca de las desigualdades sociales y las formas de organización política que están en la base de los conflictos a partir de las propias reflexiones.

RESEÑA

Es un libro-juego presentado en una caja que invita a lectores de 10 años en adelante a pensar sobre la libertad de un modo que es a la vez serio y pero a la vez ameno y divertido. Contiene: 14 láminas con escenas de situaciones que nos hacen pensar; más de 100 preguntas para reflexionar relacionadas con las escenas, y 3 láminas para crear escenas propias. También una guía de conceptos filosóficos acerca de la crueldad para niños y adultos, que desglosa los conceptos más importantes sobre el tema, y que, basándose en el contenido de la obra, nos da otro empujón para ahondar aún más en el tema de la libertad, entre otros.

El gran acierto de esta colección es que, tras las grandes teorías filosóficas de la historia, está diseñada para que sea el lector o el grupo quien se forme sus propias ideas. El material incentiva la curiosidad y pone el foco sobre temas en los que no solemos pensar con profundidad ni detenernos mucho tiempo.

PROPUESTA Y ELEMENTOS DE REFLEXIÓN

El diálogo y la reflexión con los niños y niñas participantes implica más tiempo y trabajo de preparación por parte del mediador. Si realmente queremos que los valores sean una realidad vivida por niños y niñas, debemos mirar el mundo desde todas las perspectivas, para que sean ellos y ellas quienes se pregunten e interroguen por todo, e investiguen e indaguen para encontrar una respuesta.

Los niños y las niñas buscan respuestas. A través de "escenas curiosas y preguntas intrigantes invitamos a la reflexión y al diálogo, estimulando el desarrollo de un pensamiento propio y facilitando la construcción de un mapa visual y conceptual del tema abordado". Debemos ser capaces de ofrecer espacios donde los niños y las niñas puedan hacer hipótesis, cuestionarse sobre los temas y compartir con los demás, escuchando lo que los demás tienen que decir.

"Los datos y las cosas que los niños deben aprender son tantos que no da tiempo a pensar sobre esos datos ni sobre lo que aprendemos. Pero cada vez más personas –y no solo desde la filosofía para niños– ven que esto es un error de partida. Pensar no debe y no puede ser secundario. No es lo que podemos hacer si da tiempo, sino que debe ser el punto de partida y de posterior evaluación de cualquier aprendizaje".

Sobre todo en la sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos, hacen falta herramientas para saber discernir las fuentes de confianza y las que no lo son. "Aprender a razonar y a argumentar por uno mismo y a analizar los argumentos propios y los de los demás es esencial. Esto puede conseguirse de distintas maneras, seguro, pero la filosofía parece ser una candidata ideal para encargarse de ello".

Este material es especialmente adecuado para interrogarnos y preguntarnos por todo lo que sucede a nuestro alrededor.



PARA SABER MÁS



Book trailer del libro *Lo que tu quieras*.

https://www.youtube.com/watch?v=gkWrCkk_vcM.



Página web de la editorial que ofrece mucha información sobre el proyecto, información de todos los títulos publicados, enlace al blog, material adicional, etc. ¡Muy recomendable!

<http://www.wonderponderonline.com/home>.



Otros libros:

Como puede ser la democracia

Así es la dictadura

Hay clases sociales

Las mujeres y los hombres



Colección **Libros para mañana**. Equipo Plantel, Editorial Media Vaca.

Han pasado casi cuarenta años y consideramos que el espíritu y la mayor parte de la letra de estos libros están completamente vigentes, por lo que hemos decidido volver a editarlos con nuevas ilustraciones. De los textos solo se ha tocado alguna coma (por lo que no podemos decir que no se ha tocado ni una coma), pero no se ha suprimido ni añadido nada a su contenido. En lo esencial, las ideas y los comentarios son perfectamente válidos, lo mismo que el test, que reproducimos también sin cambios y que invitamos a contestar a todos los lectores. Únicamente hemos insertado, en las páginas finales una breve nota actualizando la información cuando nos ha parecido necesario.

La colección original se llamaba Libros para Mañana, y así se sigue llamando esta nueva versión. Si podemos leer lo que dice el libro sin que nos cause muchísima extrañeza es porque, al parecer, ese mañana todavía no es hoy. Esperamos que ya no tarde.

"Los textos literarios contribuyen a definir lo que somos...
Constituyen una reserva poética y salvaje en la cual abreviar a lo largo de la vida; para fabricar lugares donde vivir y acondicionar pequeños cuartos propios en los que pensar, comenzar a decir 'yo' y ser el narrador de la propia historia" (Michelle Petit, antropóloga de la Universidad de La Sorbona, París).

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Artículo 1, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

"En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país" (Artículo 14, Declaración Universal de los Derechos Humanos).



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



FICHA BIBLIOGRÁFICA

TÍTULO DEL LIBRO

Los niños no quieren la guerra

Éric Battut

Editorial Juventud. Barcelona 2001



DESTINATARIOS

Educación Infantil, Ciclo Inicial y cursos iniciales de Ciclo Medio.

OBJETIVOS

- Proporcionar elementos de reflexión que contribuyan a comprender el origen de la guerra a los más pequeños.
- Identificar emociones y sentimientos que ayuden a promover la resolución de conflictos.
- Desarrollar sentimientos de identificación y empatía con niños y niñas refugiados y migrantes.

RESEÑA

Publicado hace casi veinte años, no ha perdido su vigencia y actualidad. Dirigido a los primeros lectores, trata el tema de la guerra y pone de relieve su absurdo y sin sentido. Al tiempo que subraya la inteligencia y naturalidad con la que reaccionan los niños y las niñas, un ejemplo de tolerancia y de amistad para los mayores.

Dos reinos vecinos viven en armonía, pero un hecho fortuito desencadena las burlas y la rabia, llegando a proclamar una terrible guerra entre ellos, que les hace olvidar los buenos momentos compartidos, e incluso a sus propios hijos.

Con un texto sencillo y de muy fácil comprensión para los más pequeños plantea, como si de un cuento clásico se tratara, cuáles son los pequeños detalles que pueden desencadenar un conflicto y su extensión, sin olvidar toques de humor e imaginación. Con sus ilustraciones minuciosas y llenas de detalles, el autor consigue dar un indudable toque mágico a la historia que nos está contando.

PROPUESTA Y ELEMENTOS DE REFLEXIÓN

Resolución de conflictos, análisis de problemas, ya sean dos reyes en su gran país o dos amigos a la hora del patio, siempre hay más de una solución y la de recurrir a la violencia no es la más adecuada, pues no resuelve el conflicto; todo lo contrario, lo extiende y lo complica.

Al finalizar la Educación Infantil, y sobretudo a lo largo del Ciclo Inicial, niños y niñas ya son capaces de desarrollar el pensamiento lógico y entender algo que no han visto o vivido personalmente; es decir, están preparados para entender los conceptos abstractos. Uno de los conceptos más difíciles de explicar, no solo por abstracto sino también por duro, es un conflicto como la guerra.

Lo importante es hablar con ellos y ellas sobre los conflictos. Por eso podemos dar un salto de la realidad a la abstracción y pasar de hablar de los temas más cotidianos, como los problemas que pueda tener en el día a día con otros niños o familiares, a tratar la guerra con mayúsculas.

Este libro lo hace de una forma amable y fácil de entender, muy adecuada para los más pequeños, lo que permitirá que más adelante puedan pasar a otros textos de contenido más real y, por ello, más duros.



PARA SABER MÁS



Alumnos de Primaria del CEIP Cristóbal Colón de Villaverde en Madrid realizan una lectura del libro. <https://www.youtube.com/watch?v=kJz2BWLEGe4>.



¡Abajo los muros! Éric Battut. Editorial Blume, 2018

Battut ha retomado a los rojos y los azules, cuyos príncipes siguen causando problemas y construyendo muros, pero otra vez los niños contribuyen a la solución. https://issuu.com/editorialblume/docs/binder2_abajo_los_muros/1?ff&e=3688546/64159915.



El rey que bordaba estrellas. Ernesto Rodríguez Abad. Diego Pun Ediciones

Este es otro libro adecuado para los mismos destinatarios para tratar de forma poética los conflictos. Entre distintos tipos de reyes, nos encontramos a otro que no está interesado en la guerra, sino en bordar palabras bonitas. <http://www.factoriadecuentos.com/producto/el-rey-que-bordaba-estrellas/>.



La casa de los erizos. Ángel Domingo y Mercé Lopez. Editorial A buen paso, 2016

Un libro con un principio amable, pero que poco a poco va adentrándose en la dureza de la guerra. Un cuento cuyas palabras, llenas de una ironía a veces entrañable, otras amarga, adentran al lector en los misterios de la vida, tan bella y tan dura al mismo tiempo. <https://www.youtube.com/watch?v=NzmiQGxsAI>.



El Principio. Paula Carballeira y Sonja Danowski. Editorial Kalandraka, 2012

Un libro bellísimo de ilustraciones realistas y contenido poético que nos muestra imágenes familiares de la vida cotidiana en tiempo de guerra. <https://www.boolino.es/es/libros-cuentos/el-principio/>.



Akim corre. Claude K. Dubois. Editorial Lóguez, 2015

Este es un libro más duro, presenta una imagen más cruda del paisaje y las consecuencias de una guerra. Adecuado a partir de Ciclo Medio. <http://revistababar.com/wp/akim-corre/>.



El deshielo. Riki Blanco. Editorial A buen paso, 2015

Otro libro de dos pueblos enfrentados que se invaden mutuamente, pero la nieve aparece y dificulta estas intenciones, por lo que hay que esperar al deshielo. <http://www.abuenpaso.com/libro/el-deshielo>.

"Los textos literarios contribuyen a definir lo que somos...
Constituyen una reserva poética y salvaje en la cual abreviar a lo largo de la vida; para fabricar lugares donde vivir y acondicionar pequeños cuartos propios en los que pensar, comenzar a decir 'yo' y ser el narrador de la propia historia" (Michelle Petit, antropóloga de la Universidad de La Sorbona, París).

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Artículo 1, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

"En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país" (Artículo 14, Declaración Universal de los Derechos Humanos).



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



FICHA BIBLIOGRÁFICA

TÍTULO DEL LIBRO

Mexique, el nombre del barco

Maria José Ferrada y Ana Penyas

Libros del Zorro Rojo. Barcelona 2017



DESTINATARIOS

Ciclo Medio, Ciclo Superior y Educación Secundaria.

OBJETIVOS

- Sensibilizarnos acerca de la situación de las personas refugiadas a causa de los conflictos bélicos.
- Identificar emociones y sentimientos en la infancia refugiada.
- Desarrollar sentimientos de identificación y empatía con niños y niñas que viven un conflicto bélico relacionándolos con experiencias cercanas.

RESEÑA

Un álbum que refleja la historia de 456 niñas y niños que se embarcaron en el barco Mexique, huyendo de la Guerra Civil española, que emigraron con la esperanza de sus familias de ponerlos a salvo, sin saber que pasarían muchos años antes de poder volver ya convertidos en adultos a un mundo que ya no reconocían como propio.

Con una gran carga poética, las autoras rescatan la memoria de los niños y las niñas de Morelia, nombre de la ciudad mejicana que los acogió, a partir de imágenes y sonidos que les acompañarían en el viaje. Transitando entre lo simbólico y lo político, los versos recogen las voces de los niños y niñas, a quienes escuchamos y vemos a través de ilustraciones llenas de emoción.

El texto se acompaña de las expresivas imágenes de Ana Penyas y el conjunto nos transmite muy bien la emoción de la partida, el dolor. Reflexiones que ponen un nudo en la garganta de cualquier lector y nos recuerdan escenas que jamás deberían volver a producirse.

PROPUESTA Y ELEMENTOS DE REFLEXIÓN

La elección de este libro, más allá del valor que contiene en sí mismo, viene determinada porque nos habla de una Guerra, que nos es muy cercana a pesar de haber transcurrido más de 80 años desde su inicio, una guerra que, de una forma u otra, afectó a nuestras familias y a nuestros pueblos y ciudades.

Esta premisa nos conduce a la reflexión de que todos podemos pasar por circunstancias parecidas, la guerra, el exilio y el refugio son circunstancias que nos conciernen a todos. En cualquier lugar puede surgir un conflicto si no ponemos las bases para la convivencia y el entendimiento. Nosotros, nuestras familias también fuimos refugiados.

Planteamos las propuestas de trabajo relacionando el pasado con el presente, a partir de la investigación grupal y personal adaptándola al nivel del alumnado. Realizamos un pequeño cuestionario que nos ayuda a situarnos en la época de la Guerra Civil, las diferencias de la vida cotidiana actual con la de la época. El elemento principal de búsqueda de información es la entrevista realizada a la propia familia. También es de gran utilidad la invitación al aula de personas de edad avanzada, menores que vivieron la guerra y que puedan contar la experiencia de primera mano. Completamos la información con la ayuda de Internet.

Para el cuestionario hemos pensado preguntas relacionadas con:

- Los medios de comunicación: ¿Había teléfono en las casas?, ¿Existían los móviles?, ¿Existía la televisión?, ¿Cómo se enteraban de las noticias?, ¿Habían coches?, ¿Cómo se desplazaban?
- El tamaño y el tipo de familia: ¿Cuántos hermanos tenían tus abuelos?, ¿Y tus bisabuelos?, ¿Quiénes vivían en la casa?
- La vida cotidiana de niños, niñas y adultos: ¿Tus padres vivían en el campo o en la ciudad?, ¿Y tus abuelos?, ¿Tu familia cambió de lugar de residencia?, ¿Cuál era el trabajo de tus abuelos y bisabuelos?, ¿Y de tus abuelas y bisabuelas?, ¿Qué hacían en el tiempo libre?, ¿Cómo se divertían?, ¿A que les gustaba jugar?, ¿Dónde jugaban?

A partir de aquí intentamos recoger historias de vida de cómo afectó la Guerra Civil a algún miembro de la familia, elaborando un pequeño resumen de su historia, idealmente acompañado de fotos familiares de la época. En el caso de personas migrantes o con experiencias en otros países, realizaremos la misma actividad, pero relacionándolo con otra guerra que haya afectado a su familia en su lugar de origen, si se da el caso.

PARA SABER MÁS



Book tráiler realizado por la editorial. Puede ser útil para una presentación inicial del libro. <https://youtu.be/pQd4dF3rdAM>.



Los niños de Morelia, vídeo documental en el que se entremezclan imágenes de bombardeos en la Guerra Civil Española, del internado en México, con entrevistas testimoniales a adultos que de niños formaron parte de esa expedición. <https://www.youtube.com/watch?v=eckJbIMjFHs>.



Dibujos de niños y niñas de la Guerra Civil Española. Montaje que mezcla dibujos realizados por menores en este periodo con fotografías de la época. Curioso para comentarlo con el alumnado. <https://www.youtube.com/watch?v=eSzxqj1DCHw>.



Esquema muy completo que puede servir de base para realizar las entrevistas, realizado en el marco del Proyecto Hebras de Paz Vivas. <http://hebrasdepaz.org/las-entrevistas/>.



La música en la Guerra Civil española. Universidad de Castilla-La Mancha. <http://publicaciones.uclm.es/la-musica-en-la-guerra-civil-espanola/>.



Carteles de los dos bandos de la época de la Guerra Civil, es interesante analizar las similitudes y diferencias en la representación de la guerra, de la infancia y del papel de la mujer. <http://pares.mcu.es/cartelesGC/AdminControlServiet'COP=6>.

"Los textos literarios contribuyen a definir lo que somos...
Constituyen una reserva poética y salvaje en la cual abreviar a lo largo de la vida; para fabricar lugares donde vivir y acondicionar pequeños cuartos propios en los que pensar, comenzar a decir 'yo' y ser el narrador de la propia historia" (Michelle Petit, antropóloga de la Universidad de La Sorbona, París).

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Artículo 1, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

"En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país" (Artículo 14, Declaración Universal de los Derechos Humanos).



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



FICHA BIBLIOGRÁFICA

TÍTULO DEL LIBRO

Un largo viaje

Daniel H. Chambers y Federico Delicado
Editorial Kalandraka. Barcelona 2018



DESTINATARIOS

Educación Primaria y Educación Secundaria.

OBJETIVOS

- Sensibilizarnos acerca de la situación de las personas refugiadas a causa de los conflictos bélicos.
- Ayudar a comprender las dificultades en que se encuentra la infancia que se ve obligada a dejar su país en una situación de conflicto.
- Desarrollar sentimientos de identificación y empatía con niños y niñas que viven esta situación.

RESEÑA

Dos viajes transcurren paralelamente y se entremezclan en este álbum ilustrado. Por un lado, un grupo de personas han de dejar su casa, coger lo imprescindible y marcharse porque la guerra ha empezado. No saben muy bien adónde van, pero saben que, si quieren salvar la vida, han de irse, dejar su mundo, su vida y buscar nuevos horizontes. Al mismo tiempo, una madre oca le dice a su hija que deben partir también, porque necesitan otro clima y han de ir al sur. La hija se resiste, pues cree que no lo conseguirá.

Todo el libro está teñido de tristeza y melancolía, aunque bien equilibrado. Va cruzando las dos historias y mostrando las diferencias y las semejanzas de las dos situaciones, dejando la valoración al lector. Las ilustraciones muy realistas y detallistas, con poco color, juegan con los claros y los oscuros, y con elementos simbólicos que ayudan a la identificación y reflexión del lector.

PROPUESTA Y ELEMENTOS DE REFLEXIÓN

El viaje es un elemento fundamental en la búsqueda de un lugar seguro y la narrativa de las experiencias migratorias. Es el momento preciso en el que cambia la situación, se deja la población de origen para partir hacia un futuro incierto en un lugar desconocido. Tiene un componente de duelo por todo lo que hay que dejar tras la partida, de miedo e incertidumbre por los peligros que acechan en él, a la vez que un componente de aventura y esperanza de encontrar un mundo mejor en el que se pueda vivir en paz.

Humanos y aves se ponen en marcha; los humanos a veces son tratados con humanidad; otras, con odio, e incluso sufren abusos y vejaciones. Las aves también han de enfrentar dificultades, casi todas debidas a la climatología. La diferencia es que los problemas humanos no son naturales, son causados por otros humanos, amparados en su prepotencia. Las penurias de las aves no son evitables, las de los humanos sí. Sea como sea, ambos se cruzan y llegan a su destino. Las aves pueden, al fin descansar; los humanos no, porque una barrera de espinos les impide avanzar. Un destino infinitamente más cruel.

Es importante que niños y niñas, a través de cuestionarse y preguntarse todo, hayan adquirido un pensamiento crítico para mejorar la sociedad en la que viven. El trabajo a realizar en el aula lo hemos centrado en la identificación con los protagonistas, respondiendo a tres preguntas básicas:

- ¿Cómo me sentiría yo si me encontrara en esta situación?
- ¿Qué me gustaría llevar conmigo, si tuviera que dejar mi casa y mi país?
- ¿Qué me gustaría encontrar al llegar al final del viaje?

Potenciamos el debate y la conversación alrededor de estas preguntas, procurando que ellos y ellas se sientan cómodos, y expresen sus vivencias y experiencias personales y familiares.

Para finalizar de una forma más lúdica, podemos proponer la construcción de un elemento plástico para el aula que sirva de recordatorio de algunos conceptos. Podemos construir pájaros de papel, con la técnica del origami, en cuyas alas cada uno pondrá una palabra que simbolice lo que les gustaría encontrar al final del viaje. Amistad, calor, familia, casa..., son algunas de las propuestas nombradas. Dejemos fluir los sentimientos y la imaginación.

Os proponemos un modelo fácil de pájaro de origami que podéis consultar en Internet en este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=t-ALNkJIKIE>



PARA SABER MÁS



Book trailer del libro "Un largo viaje", realizado por la editorial, útil para introducir el tema. <https://youtu.be/7VUEg6bEEAc>



Zenobia. Morten Dürr y Lars Horneman, Bárbara Fiore Editora 2018

Novela gráfica que cuenta el viaje de Amina, una niña siria que huye de la guerra. Está a bordo de una embarcación que la llevará a algún lugar donde pueda vivir sin miedo. Pero en plena tormenta, la embarcación zozobra y los tripulantes caen al agua. Adecuado a partir de Ciclo Superior y Educación Secundaria.
<https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/zenobia>.



Illegal. Colfer, Donkin y Rigano. Alianza Editorial, 2017

Cómic que ilustra el drama de los refugiados a través de la historia de dos hermanos, Ebo y Kwame, quienes arriesgarán sus vidas cruzando el Mediterráneo en patera en busca de un futuro mejor. Adecuado para Ciclo Superior y Secundaria.
Reseña en el Blog Papel en Blanco: <https://papel en blanco.com/illegal-el-drama-de-los-refugiados-en-vi%C3%B1etas-429190fd520c>.



Ziba vino en un barco. Liz Lofthouse y Robert Ingpen. Lóñez Ediciones, 2008

Ziba va en brazos de su madre en un destartado barco, mientras rememora escenas de su aldea y de su vida. No les queda otro remedio que huir de la guerra, imaginando un país de acogida donde realizar sus sueños. Un libro que cuenta de una forma sencilla el viaje que los inmigrantes y exiliados se ven obligados a realizar. Un libro muy poético y que fue uno de los primeros en tratar esta temática. Adecuado en especial para Ciclo Inicial y Ciclo Medio.
Enlace al Blog del CEIP Virgen de Loreto de Almería que realizó un trabajo en el aula a partir del libro: <http://lluviadecolores1.blogspot.com/2013/05/ziba-vino-en-un-barco.html>.



El viaje. Francesca Sanna. ED Impedimenta, 2016

Una madre y sus dos hijos huyen de su país en guerra en busca de un nuevo lugar donde vivir. Uno de los niños cuenta, en primera persona, cómo tendrán que atravesar países, fronteras y mares, aferrados a la esperanza de encontrar un mundo mejor y cobijado en una madre que cuenta cuentos para espantar el miedo. El viaje es una historia de superación, integridad y fortaleza.
Book-trailer de "El viaje", realizado por la editorial:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZRHlycFH3k>.

Animación a partir del libro completo en inglés: <https://www.youtube.com/watch?v=N4WyzqLXtqc>.

"Los textos literarios contribuyen a definir lo que somos...
Constituyen una reserva poética y salvaje en la cual abreviar a lo largo de la vida; para fabricar lugares donde vivir y acondicionar pequeños cuartos propios en los que pensar, comenzar a decir 'yo' y ser el narrador de la propia historia" (Michelle Petit, antropóloga de la Universidad de La Sorbona, París).

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Artículo 1, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

"En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país" (Artículo 14, Declaración Universal de los Derechos Humanos).



Sobre las autoras y autores

- **Gloria Taberner Palop.** Licenciada en Psicología, trabaja hace más de 25 años en la intervención intercultural. Especialista en proyectos de atención a la diversidad cultural, población gitana y personas de otros orígenes son sus colectivos de acción. Promueve junto a Dembel Faty en 2005 el centro de Arte y cultura Kerafrica.

- **Dembel Faty Diaw.** Artista, bailarín, coreógrafo, percusionista y docente de origen senegalés. Su pasión es dar a conocer la cultura africana a todo tipo de personas de diferentes edades. Enseñar la otra cara de África es su objetivo, la cara positiva. Promueve y dirige el centro cultural Kerafrica, un centro de interacción cultural de la cultura africana con más de 14 años de trayectoria.

- **Mar González Novell.** Diplomada en Magisterio y con estudios de la Diplomatura de Logopedia. Titulada como Experta en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil por el CEPLI (UCLM). Coordina e imparte diversos programas de animación lectora en varios centros educativos.

- **Elvira Novell Iglesias.** Maestra especializada en Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica. Es también especialista en Literatura Infantil y Juvenil, centrandó su trabajo en el álbum ilustrado. Forma parte del equipo docente del Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil en el CEPLI.

- **Àlex Arizmendi.** Licenciado en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de València en la especialidad de Dibujo. Profesor de dibujo, pintura y restauración en el Centro Municipal de Artes y Oficios de Aldaia. Compagina esta actividad con la ilustración y proyectos en los que se emplean las Artes Plásticas como herramienta transversal en la educación, gestión sociocultural e intervenciones en contextos urbanos.

- **Elvira Taberner Palop.** Graduada en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia. Profesora de Cerámica, Dibujo y Pintura en el Centro Municipal de Artes y Oficios de Aldaia. Su TFG se ha centrado en el estudio de prácticas artísticas colaborativas que puedan actuar como herramienta de análisis y conocimiento de la realidad, y como herramienta de acción para su transformación.

- **María José Parages.** Maestra de Primaria, coordinadora del grupo de profesorado del Proyecto Roma y directora del CEIP La Biznaga (Málaga).

- **Miguel López Melero.** Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Antes fue profesor en la Universidad Complutense de Madrid, así como profesor visitante y colaborador de varias universidades en Europa y América Latina. Es director del Grupo Consolidado de Investigación HUM-246: Cultura de la Diversidad y Escuela de la Junta de Andalucía, y director del Proyecto Roma.

- **Marcos A. Payá Gómez.** Graduado en Pedagogía, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa y Doctorando en el Programa de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga. Trabaja como Personal Investigador en Formación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, en el marco del programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- **Begoña López Cuesta.** Politóloga, especialista en Relaciones Internacionales y Máster en Acción Solidaria Internacional. Asesora en la Secretaría de Internacional de FECCOO y coordinadora de los proyectos para personas migrantes y refugiadas en España, de la Internacional de la Educación (EI) y FECCOO.

- **Tomás Loyola Barberis.** Periodista y Licenciado en Comunicación Social, colabora con FECCOO, así como con otros proyectos relacionados con el ámbito educativo, y con el respeto por la diversidad y la igualdad en todos los espacios de socialización. Experto en redes sociales y en comunicación. Es autor de tres libros de cocina y de otros dos dedicados al uso adecuado de las redes sociales.



AUTORAS Y AUTORES

Gloria Taberner Palop • Dembel Faty Diaw • Mar González Novell • Elvira Novell Iglesias
 • Àlex Arizmendi • Elvira Taberner Palop • María José Parages • Miguel López Melero
 • Marcos A. Payá Gómez • Begoña López Cuesta • Tomás Loyola Barberis

