

te

CCOO  
enseñanza

madrid

Monográfico | febrero 2023

EDUCAR  
PARA LA



# Índice

## Editorial

04  
Acción y responsabilidad  
ante una crisis humanitaria  
por **Isabel Galvín Arribas**

## Análisis

10  
Las necesidades educativas  
del alumnado refugiado  
ucraniano en la Comunidad  
de Madrid  
por **Isabel Galvín Arribas**

16  
Equidad, calidad e  
inclusión, pilares para  
la atención educativa del  
alumnado refugiado  
por **Juan José Reina López**

52  
Las aulas de enlace: entre  
la nostalgia y la esperanza  
por **Susana Montemayor Ruiz**

64  
De la ayuda a distancia al  
acogimiento en las aulas  
por **Rocío Niebla**

72  
Refugiados e inclusión  
en Berlín: obstáculos y  
oportunidades  
por **Daniel Punzón del Álamo**

## **Propuestas**

80

**Educar para soñar: un mundo libre de guerras y sin desigualdad social**

por **Rocío Niebla**

88

**Acción**

por **Manuel Rodríguez Núñez**

92

**Educar para la paz**

por **Juan Miguel Antoranz del Val**

94

**Asilo y refugio: guía de recursos educativos para el profesorado**

por **Ana Soriano**

## **Voces**

102

**Entrevista Javier Murillo**

108

**Libros para explicarles la guerra a los niños y las niñas**

110

**Libros para adolescentes que quieran entender la guerra**

112

**Lecturas recomendables para la comunidad educativa**

# Editorial

# Acción y responsabilidad ante una crisis humanitaria

**Isabel Galvín Arribas**

Secretaría General Enseñanza CCOO Madrid



*Llegamos  
llegaron nuestras maletas llenas  
de sueños bien planchados  
y fotos que dejamos atrás  
les prometimos volver  
y nos prometieron que no envejecerían en nuestra ausencia*

MAYSUN SKUKAIR  
Poeta siria refugiada en España

**T**odo puede cambiar de la noche a la mañana. Los niños y adolescentes que desde el mes de marzo del año pasado han llegado a Madrid huyendo de la invasión rusa, hace apenas unos meses antes llevaban vidas normales, tan normales como las vidas de cualquier joven madrileño. Daban clases en su colegio o instituto, pasaban las tardes estudiando, o aprendiendo a bailar, o a tocar el piano, o jugando al fútbol en el parque. Los tanques y las bombas les han forzado al exilio. Lejos de casa, lejos de parte de su familia y amigos. Sin saber cuándo podrán volver, o si merecerá la pena volver a un país destruido.

Los efectos de la invasión rusa de Ucrania han generado una crisis humanitaria de primer orden. La llegada de personas refugiadas a España y, en este caso, a la Comunidad de Madrid, requería de una respuesta seria y organizada basada en la empatía y en la solidaridad. En terreno educativo, tanto los docentes como el alumnado madrileño y sus familias se han volcado con los recién llegados y han mostrado una inmensa capacidad para la acogida. Pero la Consejería de Educación no ha estado a la altura. Es necesario que el gobierno de Madrid replique a la comunidad educativa y traduzca este espíritu de inclusión y solidaridad en políticas educativas respaldadas por los recursos necesarios.

Nuestra comunidad sufre un déficit estructural en los mecanismos de inclusión. En los últimos quince años, los sucesivos gobiernos de Madrid han recortado las aulas de enlace de las que depende el

aprendizaje del idioma español para alumnado extranjero, de 171 aulas públicas, a solamente 29. Según un estudio realizado por CCOO, en el que se han recabado datos de 1.142 centros educativos de la Comunidad de Madrid, el 27% de los centros han recibido alumnado ucraniano durante este año. De los que han recibido a este alumnado, solo el 15% tiene un aula de enlace, mientras que el 85% restante no dispone ni de los recursos más básicos para la integración de los recién llegados.

Para poder ayudar a los niños y adolescentes procedentes de Ucrania que han llegado buscando refugio en nuestra comunidad ha de acabarse con las políticas de recortar los recursos para la atención al alumnado inmigrante y refugiado.

Ha pasado un año y, hasta ahora, esto no se ha hecho. El gobierno de Díaz Ayuso ha fallado a los niños y jóvenes refugiados. Aunque nuestros centros educativos públicos necesitarían un total de, al menos, 267 aulas de enlace para recuperar las pérdidas y acoger a los 6.082 alumnos y alumnas en situación de refugio que hemos recibido en la Comunidad de Madrid, la Consejería de Educación ha comprometido crear tan solo 50 aulas de enlace. Se trata de una cifra totalmente insuficiente, de la que además no ha habido seguimiento por parte de la administración. No han hecho público el mapa de las aulas, dónde se han creado, cuándo y cuál está siendo la evolución. Tampoco se ha conocido información sobre la contratación de profesorado, orientadores o los PTSC que hacen falta para atender todas las necesidades de este alumnado. Más allá de la propaganda puntual, de momento solo hay silencio y total opacidad.

Aunque el alumnado extranjero solo supone el 30% del alumnado en los centros privados-concertados, en estos centros se concentra el 54% de las aulas de enlace. Es indicativo del espíritu privatizador de Díaz Ayuso que utiliza, incluso una crisis humanitaria, para transvasar al alumnado refugiado a centros concertados, usando sus necesidades como moneda de cambio para seguir inflando artificialmente el negocio educativo.

Para el gobierno de Díaz Ayuso, actuar no podría ser más fácil. Lo único que tiene que hacer es poner en el centro el derecho a la educación de estos niños, adolescentes y jóvenes. Para ello, deben escuchar a los centros educativos, atender sus peticiones de creación de aulas de enlace, contratación de los 267 especialistas en primaria que, al menos, hacen falta para abrir las nuevas aulas, ampliar las plantillas de orientadores y PTS para que se pueda atender el bienestar emocional y la salud mental de este alumnado. Los equipos directivos y los equipos docentes demandan dotación económica para los centros, apoyo tanto para sus proyectos como para sus materiales curriculares y formación. Los centros quieren formación además de que se contrate a los intérpretes y auxiliares de conversación que prometieron contratar, Ayuso y Ossorio ya se colgaron a los hombros la bandera de Ucrania y se subieron al tren de la solidaridad: ahora solo falta que actúen donde hasta ahora solo hay palabras. ●





# Análisis

# Las necesidades educativas del alumnado refugiado ucraniano en la Comunidad de Madrid

**Isabel Galvín Arribas**

Secretaría General Enseñanza CCOO Madrid

**Y**a han pasado doce meses desde que el ejército ruso cruzó la frontera oriental de Ucrania el pasado febrero. Dos semanas después de la invasión, los primeros refugiados llegaban a Madrid, cruzando fronteras con miedo e incertidumbre tras haberlo dejado todo atrás.

Muchos de los refugiados son niños y adolescentes. Han dejado atrás su colegio, sus amigos, su casa y también su idioma. Cuando llegan a España huyendo de las bombas, necesitan solidaridad, empatía y brazos abiertos. Debemos estar orgullosos de cómo los centros educativos madrileños se han volcado con los recién llegados, y tanto docentes como alumnado han acogido al alumnado ucraniano con todo el amor del mundo. Pero además del trato cercano a pie de aula el alumnado ucraniano necesita recursos humanos y materiales que puedan atender su situación emocional y promover que sigan su proceso de aprendizaje. Necesitan aulas de enlace donde aprender español con maestros y maestras especializados, orientadores y orientadoras que puedan estar pendientes de su bienestar emocional y de su salud mental, PTSC que les ayuden a ellos y a sus familias así como traductores e intérpretes que les acompañen. Estos niños y adolescentes, como todos los demás en situación de refugio que llegan a nuestras escuelas e institutos necesitan de ratios bajas y recursos suficientes para que sus necesidades específicas puedan ser atendidas.

No obstante, ante esta enorme crisis humanitaria, es preciso analizar de manera específica y en profundidad cuáles son las necesidades de este alumnado en la Comunidad de Madrid, atendiendo a los datos y considerando las experiencias a pie de aula en la Comunidad de Madrid, y también es necesario evaluar las medidas puestas en marcha hasta el momento por la Consejería de Educación.

## **La importancia de las aulas de enlace**

Lo primero que necesitan estos jóvenes al llegar a un nuevo país, es aprender el idioma. Este aprendizaje es el primer paso para conseguir una inclusión real en los centros educativos, y ese es el principal objetivo de las aulas de enlace. ¿Qué es un aula de enlace? Así las describe un alumno de 15 años, de Brasil, que estudió en un aula de enlace, cuyo testimonio recoge Fco. Javier García Castaño en el libro *Educación, integración o exclusión en la diversidad cultural*:

*A finales de septiembre comencé a ir a las clases del Aula de Enlace, donde conocí a personas nuevas de distintos países y nacionalidad, y en esas clases aprendí a hablar y escribir el castellano en solo tres meses. Y con tres meses también me he apuntado al equipo de fútbol sala del colegio, y yo he hecho cosas que en mi país nunca hubiera imaginado.*





Sus palabras nos dan una idea no solo de qué es un aula de enlace, sino de qué significan para los niños y jóvenes que llegan a España. Son aulas con una ratio muy baja (entre 5 y 12 alumnos) que acogen a alumnos extranjeros de primaria y secundaria recién llegados cuando presentan carencias en el conocimiento de la lengua española o cuando presentan un grave desfase por haber tenido escolarización irregular en su país de origen. Pero son mucho más que eso: son un suelo firme sobre el que poder construir una nueva vida en su nuevo país, herramientas de inclusión que debemos mantener a toda costa.

El problema que tenemos en la Comunidad de Madrid es que desde el año 2008 los sucesivos gobiernos autonómicos del Partido Popular han recortado las aulas de enlace hasta casi hacerlas desaparecer. Y esto a pesar de que el alumnado extranjero, bien por migración motivada por causas económicas bien en situación de refugio, ha seguido llegando porque todos estos años ha habido crisis económicas, hambrunas, guerras y más guerras que han motivado el desplazamiento de menores con sus familias y su llegada a Madrid. Pero aquí se ha gobernado la educación al margen de esta realidad condenando a miles y miles de niños, adolescentes y jóvenes al «sálvese quién pueda» y quién no pueda pues a la exclusión y a la marginación.

## Recursos para la integración: las cifras hablan por sí solas

De un estudio propio<sup>1</sup> en el que hemos recabado información en 1.142 centros educativos de la Comunidad de Madrid, podemos extraer los siguientes datos:

El 27% de los centros educativos de la CAM han recibido alumnado ucraniano (un total de 259 centros). De los centros que han recibido alumnado ucraniano, solo el 15% tienen un aula de enlace. El otro 85% está recibiendo al alumnado ucraniano sin recursos de ningún tipo, y no podrá darle a esos niños y jóvenes la educación que se merecen.

Los datos muestran un déficit crónico de recursos para la integración del alumnado extranjero. Harían falta 147 aulas de enlace solamente para volver a los niveles existentes en 2008, sin incluir todavía las necesidades del alumnado refugiado ucraniano. Según las cifras difundidas por el Ministerio de Educación en Diciembre del 2022, la Comunidad de Madrid ha escolarizado a 6.082 alumnos y alumnas ucranianos (aunque la Consejería de Educación no actualiza las cifras ni difunde informes públicamente).

---

1 "Análisis en centros con alumnado ucraniano refugiado y aulas de enlace" (Mayo de 2022)

Teniendo en cuenta que la ratio máxima por ley de un aula de enlace es de 12 alumnos por aula, y teniendo en cuenta lo que nos manifiestan los centros según el número de alumnos que escolarizan, la edad de los niños y niñas así como los recursos de los que disponen, según el estudio de CCOO harían falta, al menos, 257 nuevas aulas de enlace para acoger al alumnado refugiado ucraniano.

El pasado 11 de abril, un mes después de que llegaran las primeras familias a España, el gobierno de Díaz Ayuso anunciaba la creación de 25 aulas de enlace. 25 aulas. Posteriormente, ampliaron a 50. No anunciaron ni cuándo abrirían esas aulas ni en qué centros. No han hecho público ningún mapa de las aulas ni el seguimiento del proceso educativo de este alumnado. Muchos de los centros educativos que han solicitado esas aulas de enlace por su cuenta no han recibido respuesta. Las solicitudes de apertura de aula de enlace que se han hecho desde CCOO tampoco han recibido respuesta.

Harían falta, al menos, 257 nuevas aulas de enlace para acoger al alumnado ucraniano recién llegado.

50 nuevas aulas anunciadas, que si tienen que dar cabida a los 6.082 alumnos y alumnas procedentes de Ucrania llegados hasta el momento, tocarán a 506 alumnos por cada aula de enlace. O el Consejero de

Educación no sabe dividir, o se está burlando de las necesidades de estos niños y jóvenes. Todas sus acciones hasta el momento se han caracterizado por su opacidad. Montan una rueda de prensa para subirse al carro de la solidaridad, prometen que se abrirán 7.700 plazas y 25 aulas de enlace, y cuando ya tienen el titular y la foto, desaparecen.

Ahora estamos a finales de febrero, un año después: la Comunidad de Madrid ha olvidado el tema y no ha vuelto a compartir ningún tipo de información sobre la escolarización del alumnado ucraniano refugiado. No se ha hecho un seguimiento de las aulas que prometieron abrir ni de las necesidades del alumnado que ha seguido llegando. Según los datos del Ministerio de Educación, entre octubre y noviembre del 2022, el crecimiento se ha mantenido en el 1,9% de media en el conjunto del territorio español. Hay que tener en cuenta que Madrid es una de las tres comunidades autónomas que más alumnado ucraniano escolariza.

El silencio de la administración es revelador y un

indicador claro de lo poco que le importa, de verdad, el alumnado ucraniano y los derechos de la infancia. Cuando el tema ha dejado de ocupar los titulares y ha perdido el rédito político de los primeros días, Díaz Ayuso ha olvidado al alumnado que más lo necesita. Probablemente, cuando en el triste aniversario del inicio de la guerra vuelvan los focos al tema volverán a salir a escena con la bandera a los hombros pero sin

**Harían falta 257 nuevas aulas de enlace para acoger al alumnado ucraniano. La contratación de, al menos, 257 maestros de la especialidad de primaria además de los orientadores necesarios para dar respuesta a las necesidades de los niños y jóvenes en situación de refugio.**





nada concreto que signifique verdadera ayuda para que estos niños, adolescentes y jóvenes tengan garantizado su derecho a la educación con las condiciones que necesitan para que sea efectivo.

## **Inversión en plantilla y plan de gasto público**

No se nos puede olvidar que estamos hablando de niños y adolescentes que escapan de una guerra. Muchos de ellos la han vivido en sus propias carnes y aún tienen familiares que están en Ucrania, luchando en el frente o intentando sobrevivir entre bombardeos. Hay alumnos que al llegar a España tienen dificultades con cosas tan simples como escuchar el timbre de la escuela, porque lo conectan con el recuerdo de las sirenas antiaéreas, o cuando escuchan pasar aviones por encima del colegio. Tienen que vérselas con emociones muy intensas, con la pérdida y con el miedo. Además de la ayuda que le puedan dar docentes y compañeros de clase, necesitan profesionales a su lado.

En Madrid la atención a la diversidad está bajo mínimos desde los recortes de 2011, y también el número de orientadores. La UNESCO recomienda un orientador por cada 250 alumnos, pero hay zonas de nuestra comunidad en las que tenemos un orientador por cada 1.000 alumnos.

Es necesario un refuerzo de la plantilla de orientadores, pero también de la de docentes, para que no suban las ratios al recibir a estos 6.082 alumnos ucranianos que según los datos oficiales han llegado y a los que siguen llegando, y también hace falta personal de acompañamiento y apoyo lingüístico que puedan dar seguimiento personalizado a cada alumno y cada alumna en horario extraescolar.

El Ministerio de Educación ha anunciado que ayudará a las autonomías con fondos que podrían ir desde los 15 millones a los 100 millones de euros. Se trata de una cuantía que depende de lo que decida la Comisión Europea a través de la propuesta CARE (Acción de Cohesión para los Refugiados en Europa). Es necesario un plan definido de qué hace la Comunidad de Madrid con esos fondos. Un plan transparente que desglose cada céntimo. A un partido plagado por la corrupción no se le puede permitir opacidad en las cuentas. La totalidad de esos fondos deben ser invertidos en educación pública y deben resultar en una mejora de la calidad de vida, la calidad educativa, y la inclusión del alumnado refugiado. El Ministerio de Educación no se debería eximir de la responsabilidad y debería regular el uso de estos fondos con carácter finalista para que se garantice que cada euro llega donde tiene que llegar: al alumnado en situación de refugio, a sus familias, a los centros donde se escolarizan, a la contratación de maestros de primaria, a la contratación de orientadores y PTSC e intérpretes, a la formación de

los profesionales, a la elaboración de materiales curriculares que faciliten el aprendizaje, a la promoción de actividades extraescolares, En definitiva, que lleguen a todo lo que es necesario para que garanticen el derecho a la educación y a todos los derechos que como menores tienen según la Convención sobre los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia. Es de justicia, es de ley, es de humanidad. Aunque otras veces hemos fallado, esta vez no podemos fallar. En esta ocasión, debemos y podemos empezar a dejar de fallar a los niños y adolescentes en situación de refugio.

## La llegada de alumnado a los centros

Las cifras ayudan a entender las causas profundas de lo que está pasando en la Comunidad de Madrid, pero ¿cuál es la realidad a pie de aula? ¿Cómo están viviendo los centros la llegada de alumnos ucranianos?

Desde la Federación de Enseñanza de CCOO Madrid nos hemos puesto en contacto con todos los centros que hemos podido en estos últimos dos meses, para conocer la situación en los centros. Hay un patrón común a todos los centros a los que han llegado alumnos refugiados: no tienen traductor, no tienen aula de enlace, y se sienten abandonados por la administración.

Algunos centros tienen suerte y ya tenían alumnado de origen ucraniano que sabe hablar el idioma y ha podido ayudar a los recién llegados. En uno de los centros, la niña que ha llegado al centro tiene una abuela que habla español. Estos casos son excepcionales y gracias a ellos el centro puede improvisar una solución temporal, ya que en ningún caso los familiares u otros alumnos pueden cubrir la función de un intérprete.

El ejemplo de un centro, cuyo nombre prefieren no compartir, nos puede ayudar a entender lo que está sucediendo. El gobierno de la Comunidad de Madrid cerró su aula de enlace durante la pandemia, dado que su aula acogía a un alumnado extranjero que durante la pandemia dejó de llegar. En estos momentos, al ser el único centro educativo de su barrio que no tiene aula de enlace, la Consejería se está llevando a los alumnos refugiados a los centros concertados de la zona, algunos de los cuales tienen hasta dos aulas de enlace. A pesar de que este centro público ha solicitado un aula de enlace, la Consejería ha decidido no concedérsela.

Es terrible que ante una crisis humanitaria, en lugar de reforzar los servicios públicos y los programas de inclusión y acogida, el gobierno de la Comunidad de Madrid decida usar al alumnado ucraniano refugiado para su ya conocido transvase de plazas a la educación concertada. Usan al alumnado ucraniano como otra excusa para inflar los recursos y las plazas de una educación privada, mientras asfixian a los centros públicos que tanto han hecho por los recién llegados. ●

# Equidad, calidad e inclusión, pilares para la atención educativa del alumnado refugiado

**Juan José Reina López**

Maestro y pedagogo. Coordinador proyecto *Atlántida CCAA de Madrid*



## Introducción

**L**a equidad, la calidad y la inclusión son los tres pilares del modelo de educación que la humanidad ha acordado en la Agenda 2030 para un mundo más sostenible y próspero. La inclusión, entendida como el acceso de todas las personas a las mismas oportunidades educativas, tanto formales como informales, independientemente de sus circunstancias personales y sociales, es parte esencial del derecho a la educación y un rasgo de la calidad de los sistemas educativos. La inclusividad es una forma significativa de aproximarse a la institucionalización del derecho a la educación; constituye la continuación de la idea de una escuela común para todas las personas («comprensividad»), pero se interesa por lograr que esta escuela responda a las necesidades de cada individuo (inclusividad).

Nuestro sistema educativo así lo refleja en el modelo de escolarización comprensivo (todo el alumnado hasta los 16 años comparte una cultura común en el mismo tipo de escuela) y regido por el principio de inclusividad, que permite la configuración de itinerarios educativos personalizados que conducen a una misma titulación final.

**Por tanto, la atención educativa al alumnado refugiado, en este caso el procedente de Ucrania, tiene que estar enmarcada en los tres pilares del modelo de educación acordado en la Agenda 2030 para un mundo más sostenible y próspero: la equidad, la calidad y la inclusión.**

El Gobierno del Estado y los gobiernos de las CCAA han elaborado planes globales y planes específicos a fin de dar respuesta al reto de acoger e incluir a los refugiados procedentes de Ucrania; dentro de estos planes está siendo prioritaria la atención prestada a los menores, que están en una evidente situación de vulnerabilidad socioeducativa, que puede derivar en situaciones de segregación y exclusión si no se garantiza un plan conjunto holístico y sistemático que garantice los recursos y apoyos necesarios.

Dentro del gran reto global de acogida e inclusión, el reto de garantizar a los menores el derecho a una educación de calidad con equidad es prioritario y va a exigir un enorme esfuerzo de las autoridades educativas, comunidades educativas y profesorado.

Los centros educativos de nuestro país, la comunidad educativa y en especial el profesorado, han dado una lección de eficiencia durante los dos largos años de la pandemia, en especial en los momentos más duros de la apertura de las aulas tras el confinamiento general de la población. Han salvado en gran parte la economía del país, posibilitando la vida laboral de las familias. Han salvado los procesos formativos del alumnado a través de una enseñanza online, que ha supuesto un tremendo esfuerzo de adecuación de la organización escolar global, horarios, ajustes de los espacios y tiempos, adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptación de las metodologías, de





las formas de interacción con el alumnado y las familias... **En definitiva, una revolución pedagógica silenciosa** llevada a cabo en muchas ocasiones con escaso respaldo de recursos, seguimiento y apoyo de las autoridades educativas.

Nuestros centros educativos se enfrentan a un nuevo reto, esta vez mejor preparados, ya que nuestro sistema educativo no ha sido, ni lo es, ajeno a la acogida, integración e inclusión en las aulas de todos los niveles y etapas del alumnado procedente, por distintos motivos, de otros países. En el ranking europeo, nuestro país se sitúa a la cabeza, con gran diferencia del resto de países, con el mayor porcentaje de acogida de menores refugiados, en torno al 14%, con buenos índices de calidad en esa inclusión y equidad, que como dijimos es un rasgo y un indicador de la calidad de los sistemas educativos.

Las reflexiones sobre el tratamiento educativo de la acogida e inclusión del alumnado procedente de otros países en nuestros centros y sistema educativo, en el caso que nos ocupa de los procedentes de Ucrania, puede desarrollarse desde varias miradas y metodologías. Las reflexiones, los aspectos conceptuales y operativos, las propuestas y estrategias se estructuran en dos partes, con dos apartados cada una de ellas. Ambas partes son interdependientes, están alineadas pero cada una de ellas tiene sentido por sí misma.

La primera parte se estructura en dos apartados: el primero, referido a la normativa que da cobertura legal, posibilita y avala el tratamiento de inclusión educativa a llevar a cabo. El segundo hace referencia al modelo de centro educativo y a las características que lo definen como hábitat de inclusión educativa.

La segunda parte se estructura también en dos apartados: el primero hace referencia a los planes institucionales y específicos del centro educativo, como instrumentos para garantizar la actuación coordinada del centro a fin de hacer realidad la inclusión educativa, adicionando e integrando en ellos las medidas necesarias a implementar en relación con las necesidades educativas del alumnado refugiado. El segundo hace referencia a orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas desde el principio de inclusión educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

## Primera parte

**1** Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado de 30 de diciembre de 2020. LOMLOE. Marco normativo del nuevo ordenamiento del sistema educativo que da cobertura legal, posibilita y avala el tratamiento DE INCLUSIÓN EDUCATIVA a llevar a cabo en relación con los menores refugiados.

Para comprender y para valorar adecuadamente la naturaleza del nuevo ordenamiento, es necesario conocer bien la perspectiva o el enfoque desde el que se perciben los cambios en el entorno del sistema educativo.

**En el caso de la LOMLOE, se ha conformado a través de siete enfoques sobre la realidad educativa:**

- A. Los derechos de la infancia
- B. La igualdad de género
- C. La personalización de los aprendizajes
- D. Los nuevos entornos digitales
- E. El desarrollo sostenible
- F. La mejora continua de los centros educativos
- G. El aprendizaje competencial a lo largo de la vida

**«La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva» (Preámbulo, LOMLOE). Todo ello acorde con las recomendaciones internacionales y, por tanto, supranacionales, del Consejo de la Unión Europea, ONU, UNESCO, Bureau Internacional de la Educación.**

### **A. Los derechos de la infancia**

Al incorporar la Convención de los Derechos del Niño, el nuevo ordenamiento pone un especial énfasis en recordar a todos los agentes que conforman el sistema educativo la necesidad de preservar en todas sus actuaciones un **bien superior: asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas**. Todo el alumnado, independientemente de su edad, es un sujeto de derecho, no un objeto sobre el que los agentes educativos pueden actuar debido a la autoridad que tienen reconocida.





## **B. La igualdad de género**

La igualdad de género es una referencia permanente para garantizar la equidad. «La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres» (art. 1, LOMLOE). La igualdad de género en el contexto educativo debe ser entendida como el derecho a una efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje.

## **C. La personalización de los aprendizajes**

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 2013), se centró en la idea del talento. «Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias» (Preámbulo, LOMCE). Así pues, la base del ordenamiento educativo era, para los impulsores de la LOMCE, las diferencias en los talentos naturales que cada persona tiene. La LOMLOE adopta una visión plenamente inclusiva que contrasta significativamente con la perspectiva de la LOMCE. La LOMLOE recupera la idea de necesidades educativas y **centra la atención en el principio de inclusión educativa**. Esta idea se considera, además, uno de los principios pedagógicos esenciales tanto en el ordenamiento del sistema educativo como en el diseño y en el desarrollo de los proyectos educativos de los centros. En consonancia con este principio pedagógico, se incorpora a toda la acción educativa el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), «es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta» (Preámbulo, LOMLOE). Dado que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico, haremos más incidencia en el mismo en la segunda parte, en el apartado referido a las orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas desde el principio de normalización e inclusión educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

## **D. Los nuevos entornos digitales**

El cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades afecta a la actividad educativa y tiene, al menos, dos consecuencias claras

Todo el alumnado, independientemente de su edad, es un sujeto de derecho, no un objeto sobre el que los agentes educativos pueden actuar debido a la autoridad que tienen reconocida.

para la misma: a) la necesidad de formar en el dominio de la competencia digital tanto al alumnado como al profesorado y b) la necesidad de reconocer la existencia de los entornos digitales como una nueva dimensión de la realidad.

### **E. El desarrollo sostenible**

Al incorporar al nuevo ordenamiento del sistema educativo un enfoque centrado en el desarrollo sostenible, la LOMLOE se hace eco de la resolución de 25 de septiembre de 2015, con la que la ONU puso en marcha la Agenda para el Desarrollo Sostenible o Agenda 2030. Esta resolución, cuya finalidad es transformar el mundo sin dejar a nadie atrás, incluye 17 objetivos, entre ellos el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Además de estos objetivos incluye 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social, ambiental y educativa. **Estas metas son el mayor consenso social alcanzado nunca por la humanidad.** Así, la educación para el desarrollo sostenible ha de incorporarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria (Preámbulo, LOMLOE).

### **F. La mejora continua de los centros educativos**

En última instancia, todos los elementos anteriores son el punto de partida para considerar que solo desde un enfoque de la mejora continua de los centros educativos sería posible lograr un funcionamiento adecuado del sistema educativo. En los centros educativos y en las aulas es donde se da sentido a la verdadera calidad y equidad de la educación. La LOMLOE amplía y refuerza la autonomía de los centros educativos, otorgándoles nuevas competencias. Es en este sentido donde se hace imprescindible que los centros comprendan y valoren los diferentes enfoques que fundamentan el nuevo ordenamiento del sistema educativo.

### **G. El aprendizaje competencial a lo largo de la vida**

El Consejo de la Unión Europea publicó el 22 de mayo de 2018 un documento relativo a las competencias clave para el aprendizaje permanente, que supone la revisión y actualización del marco de referencia europeo de competencias clave de 2006. «Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº189 de 04.06.2018». En este marco de referencia europeo se establecen las ocho Competencias Clave y se define cada una de ellas. Son las siguientes: competencia en lectoescritura; competencia





multilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, en tecnología y en ingeniería STEM; competencia digital CD; competencia personal, social y de aprender a aprender CPSAA; competencia ciudadana CC; competencia emprendedora CE; y competencia en conciencia y expresión culturales CCEE. El MEFP ha introducido dos pequeñas modificaciones metodológicas: la competencia en lectoescritura pasa a llamarse «Competencia en comunicación. CCL» y la competencia multilingüe pasa a llamarse «Competencia plurilingüe. CP».

**Las COMPETENCIAS CLAVE** se conceptualizan como combinaciones dinámicas de tres dimensiones: la cognitiva (conocimientos); la instrumental (destrezas) y la actitudinal (actitudes), para aplicar de forma integrada los saberes propios de cada etapa, **realizando tareas, actividades y resolviendo problemas complejos aplicados en una diversidad de contextos académicos, informales y sociales**. Las competencias clave son desempeños. No son una capacidad, ni una habilidad... No son un «poder hacer», ni un «ser capaz de», **sino un hacer-realizar tareas de la vida real en un contexto determinado**.

Parte de las ideas expuestas en este primer apartado están ampliadas en el Bloque I, Reformas: novedades y enfoques. Capítulo 1. Cambios en el enfoque del sistema educativo del libro *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. La LOMLOE de la norma al aula*, publicación coral del grupo de innovación Atlántida coordinada por José Moya y Florencio Luengo.

## 2 El modelo de centro educativo. Las características que lo definen como hábitat de inclusión educativa.

### El centro educativo como célula base del sistema educativo

LA LOMLOE, con su renovado ordenamiento del sistema educativo, dibuja un modelo de centro educativo determinado para la implementación de las recomendaciones internacionales, su desarrollo y adecuación en contextos variados, propiciando que los centros se configuren no solo como un subsistema del sistema educativo, sino como la célula base de este. La relevancia e interés de lo que se trabaja y cómo se trabaja en las aulas es un aspecto esencial de la mejora del sistema y un factor crucial, no solo para garantizar la permanencia del alumnado en el mismo, sino también su rendimiento y su desarrollo satisfactorio,

su preparación para integrarse plenamente dentro de una sociedad del siglo XXI, presente y venidera. En definitiva, para el éxito escolar.

**Para que cualquier política educativa sea eficaz debe de contar con la estrecha colaboración de los centros educativos para su implementación.**

### **El centro educativo es una comunidad educativa cogestionada, integradora y participativa**

Al centro educativo se lo concibe como una comunidad cogestionada, porque la complejidad de la tarea educativa es tal y son tantos los actores implicados (profesorado, personal de administración y servicios, alumnado, familias, instituciones) que no resulta posible atribuir la capacidad de gobierno a un solo colectivo. Es una comunidad integradora porque su funcionamiento, gestión y organización se basan en unos valores, principios y fines consensuados. Es una comunidad participativa porque el principio de descentralización y desconcentración en el que se basa nuestro sistema social, político y educativo garantiza los principios de autonomía y participación.

### **El centro educativo como entorno innovador de aprendizaje**

El proceso de aprendizaje es la razón de ser del centro educativo, es el eje vertebrador del resto de procesos que están a su servicio, es el generador de situaciones, experiencias y trayectorias de aprendizaje, respondiendo a las demandas del entorno y respetando la variedad de intereses, así como los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.

El centro educativo es una comunidad participativa porque el principio de descentralización y desconcentración en el que se basa nuestro sistema social, político y educativo garantiza los principios de autonomía y participación.

### **El centro educativo conectado y en red**

A través de la implementación de un modelo educativo centrado en la oportunidad de aprendizaje en red y en las redes (en conexión con otros), un modelo propio específico para la era digital. La acción docente debe ir dirigida a desarrollar nuevas habilidades, destrezas y competencias a fin de formar ciudadanos creativos, flexibles, emprendedores, críticos, competentes digitalmente, autónomos y con altas dotes sociales. El profesorado debe estar en red a fin de compartir las mejores prácticas educativas con los docentes de su centro educativo y con docentes de otros centros con la





idea de que las mejores prácticas, con las adecuaciones pertinentes, puedan ser implementadas y llevadas a la práctica diaria en las aulas.

### **El centro educativo comprometido con la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)**

En la esfera educativa, «La educación puede y debe contribuir a una nueva visión de desarrollo mundial sostenible» (UNESCO, 2015). Se trata de garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos, garantizando que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible en un mundo plural, interdependiente e interconectado. La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y del desarrollo sostenible.

### **El centro educativo como espacio para la convivencia**

Uno de los elementos que contribuyen decisivamente a promover un buen aprendizaje es el clima escolar de los centros docentes. El centro educativo debe basar todas sus actuaciones en educar para la vida, enseñar a solucionar los conflictos de manera pacífica a través de procedimientos de negociación, diálogo y mediación, implementando un modelo de trabajo de la convivencia en positivo frente a enfoques puramente sancionadores, punitivos o disciplinarios. En definitiva, un modelo de convivencia basado en la cooperación, la solidaridad, el respeto a la diferencia y la tolerancia, en el respeto a los derechos humanos y en el rechazo de toda respuesta basada en la violencia. El centro educativo debe ser concebido como una auténtica escuela de ciudadanía, donde no solo se adquieren conocimientos y se desarrollan capacidades y competencias personales, sino que se aprende a vivir en sociedad, en entornos complejos y plurales.

### **El centro educativo alineado con un nuevo modelo organizativo de gestión y funcionamiento**

La LOMLOE refuerza el proceso al que estamos asistiendo, todavía tímidamente, de evolución de los centros educativos en tanto que instituciones, desde un modelo organizativo basado en una división del trabajo de tipo industrial, a otro basado en el paradigma más novedoso de gestionar el conocimiento, compartirlo y generar nuevo conocimiento; desde un modelo tradicional de gestión institucional a otro en que

**Objetivo de Desarrollo Sostenible: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.**



la capacidad de aprendizaje y de innovación sea realmente un componente del centro y no una especie de aditamento. Para ello es preciso que los órganos directivos y de participación del centro educativo, así como el profesorado en su conjunto, ejerzan un liderazgo pedagógico global y compartido, a fin de que los procesos de planificación, gestión, organización, ejecución, control, evaluación, como el impulso de los fines, propósitos, valores y proyectos del centro educativo, sean el resultado de una tarea colectiva que concierne, implica e ilusiona a todos y a todas.

## Segunda parte

**E**l tratamiento de esta segunda parte se vertebra a través del principio de inclusión educativa, por lo que su desarrollo e implementación irá dirigida a todos y cada uno de los alumnos y las alumnas, independientemente de sus circunstancias personales y sociales, en base a sus necesidades educativas.

Las decisiones de los centros educativos tendrán que atenerse y estar en consonancia y alineamiento con la normativa reguladora e instrucciones, que la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía de la Comunidad Autónoma de Madrid pudiera dictar en el uso de sus atribuciones y competencias en relación con la atención educativa del alumnado refugiado procedente de Ucrania. A cada centro, en el uso de su autonomía y conforme a la situación de contexto, le corresponde la inclusión de las actuaciones educativas globales, las medidas y acciones específicas que considere, con el fin de implementar un tratamiento inclusivo para el abordaje de las necesidades educativas del alumnado refugiado. A continuación, se exponen reflexiones y pautas de carácter orientativo por si fueran de utilidad para los centros educativos.

### **1 Los planes institucionales y los planes de actuación específicos del centro educativo como instrumentos para garantizar su actuación coordinada a fin de posibilitar la inclusión educativa**

#### **1.1 La planificación-evaluación global del centro**

El desarrollo de la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de Madrid a través de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía hace explícito que el profesorado PLANIFICARÁ Y





EVALUARÁ tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, colaborando en la planificación general del centro (Programación General Anual) y en la evaluación global de esa planificación (Memoria anual). El proceso de planificación-evaluación de los centros educativos se vehicula a través de tres formas, a saber:

Los planes institucionales del centro educativo: Proyecto Educativo de Centro (PEC); Programación General Anual (PGA) y Memoria Anual (MA), los tres de carácter programático, permanente, estructural y global.

Los planes de actuación conforme a las temáticas que el marco normativo establezca anualmente (Plan de acción tutorial, plan de atención a la diversidad, plan de fomento de la lectura, plan TIC...).

Los planes específicos de mejora que el centro educativo, en el uso de su autonomía y responsabilidad en asumirla, establezca e implemente cada curso tras la valoración de la Memoria Anual y de las propuestas de mejora en ella contenidas o en situaciones sobrevenidas como es el caso que nos ocupa.

En este proceso, la evaluación es consustancial al mismo y forma parte estructural de él. La evaluación y revisión de la planificación es una evaluación formativa, ya que se aplica en el transcurso de un proceso, a fin de detectar tanto los progresos y mejoras como las carencias y disfunciones y para orientar y reconducir el mismo. En este proceso, denominado de varias maneras en la literatura pedagógica, **se pone énfasis en la importancia de su estructura cíclica**, cuyo objetivo es posibilitar la mejora continua a través del análisis, valoración de lo realizado y las actuaciones nuevas a implementar para corregir y superar las posibles disfunciones y carencias detectadas.

Como ejemplo de esta estructura cíclica:

El ciclo PDCA:

P – Hace referencia a la palabra inglesa *Plan*, planificar.

D – Hace referencia a la palabra inglesa *Do*, hacer.

C – Hace referencia a la palabra inglesa *Check*, verificar, comprobar.

A – Hace referencia a la palabra inglesa *Act*, actuar.

PLANIFICAR. Programaciones didácticas, programación general anual (PGA), planes específicos (tic, lectura, atención a la diversidad...), planes de mejora, proyecto de dirección, etc.

HACER. Implementar, poner en práctica.

CHEQUEAR, VERIFICAR, EVALUAR. Evaluación de las programaciones didácticas, de la práctica docente, de la PGA a través de la Memoria Anual, etc.

ACTUAR. Elaboración de programaciones didácticas, PGA y planes de mejora del curso siguiente.

**En relación con la PGA y al PEC, es preciso hacer las siguientes consideraciones:**

- La PGA es un documento de planificación, descripción y anticipación que tiene la función de garantizar la actuación coordinada de las estructuras organizativas y de los equipos de coordinación docente, recoger las decisiones y acuerdos más relevantes que afecten a la organización y funcionamiento general, propiciar la participación y colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa y definir la distribución responsable de las tareas y actividades para conseguir los objetivos establecidos en el ámbito del centro.
- El PEC es un instrumento de planificación, organización y gestión en el que los diferentes sectores de la comunidad educativa, siendo coherentes con el contexto del centro, enumeran y definen las señas de identidad, formulan los objetivos, los valores, las prioridades de actuación y el conjunto de decisiones adoptadas y asumidas por toda la comunidad educativa, respecto a las opciones educativas básicas.

**Dado que, a la llegada del alumnado refugiado procedente de Ucrania, la PGA está en pleno proceso de ejecución y el PEC, pese a que pudiera elaborarse una adecuación de este, no se podrá aprobar e implementar hasta el curso escolar siguiente, es preciso que los centros centren su atención en:**

**Los planes de actuación.** De ellos es conveniente incidir en aquellos más alineados e interrelacionados con la situación del alumnado refugiado (plan de acción tutorial, plan de atención a la diversidad, plan





de fomento de la lectura, plan de acogida, plan de convivencia, plan del departamento de orientación), **incluyendo en ellos las medidas para la atención educativa al alumnado refugiado en cada una de las variables de planificación: objetivos, tareas-actividades, metodología, temporalización, responsables, recursos, indicadores de seguimiento y evaluación del plan.**

**La Memoria Anual.** La Memoria Anual es un documento institucional que cierra el ciclo de planificación del curso académico y posibilita con sus conclusiones iniciar el ciclo de planificación del curso siguiente. A diferencia de la P.G.A. que tenía una función eminentemente de planificación y anticipación y por tanto descriptiva, la Memoria Anual tiene una función de evaluación y valoración de lo planificado. La Memoria Anual debe cumplir tres funciones básicas: recoger la evaluación interna del Centro en un documento institucional que haga explícito el grado de cumplimiento de la P.G.A, de los planes de actuación y la evaluación de su propia organización y funcionamiento del Centro; dar un juicio de valor sobre lo realizado al compararlo con lo previsto y planificado en la Programación General Anual, haciendo explícitos las disfunciones y logros más significativos, las causas y factores que los han provocado; y hacer propuestas de mejora referidas a las principales conclusiones en ella expresadas.



**Dado que, a la llegada del alumnado refugiado procedente de Ucrania, la PGA está en plena ejecución y el PEC no se podrá implementar hasta el curso siguiente, es preciso que los centros centren su atención en la elaboración de los planes de actuación y la Memoria Anual.**

## 1.2 Los planes de actuación

Los planes de actuación contienen variables o aspectos fijos para su elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de los mismos.

### Los objetivos

Representan las metas que se pretenden alcanzar anualmente, la finalidad última y el referente de cualquier planificación. Hacen referencia al para qué y al por qué se realiza la planificación. La formulación de los objetivos debe responder a las siguientes características:

- redacción en infinitivo.
- posibles, alcanzables, etc.
- obligatoriedad de cumplimiento por los miembros de la comunidad educativa.
- necesarios para que su consecución mejore los resultados del centro educativo.
- evaluables a través de indicadores, medibles y observables, y de procedimientos e instrumentos de evaluación.
- realistas a fin de que puedan ser conseguidos.

### Las tareas, actividades o actuaciones

Hacen referencia al qué hacer para intentar la consecución de lo formulado en los objetivos. Por tanto, su redacción asegurará la operatividad y concreción de las mismas.

### La metodología

Hace referencia al cómo se implementan las tareas, actividades o actuaciones y qué estrategias se sigue para ello.

### La temporalización

Hace referencia al cuándo, en qué tiempo se realizará lo planificado.

### Los recursos

Hacen referencia a con qué se cuenta para la realización de los procesos de planificación; la tipología de los recursos es variada: personales, materiales, tecnológicos, de asesoramiento...

### Los responsables

Hacen referencia a quiénes van a hacer la implementación, seguimiento y evaluación de los procesos de planificación.

### Los indicadores de evaluación

Hacen referencia a través de qué aspectos se va a hacer el seguimiento y verificación de lo planificado-realizado.





A modo de ejemplo:

<i>Curso</i>		<i>Tareas o actividades</i>	<i>Metodología</i>	<i>Temporalización</i>	<i>Recursos</i>	<i>Responsables</i>	<i>Indicadores e instrumentos de evaluación</i>
<i>Objetivos generales del centro</i>	1						
	2						
	3						
<i>Específicos de los planes de actuación del centro ciclo-departamento</i>	1						
	2						
	3						

Dado que la evaluación es inherente al proceso de planificación y consustancial al mismo, el análisis de las variables de cualquier planificación (objetivos, actividades-tareas, metodología, recursos, temporalización...) constituyen indicadores sencillos de evaluación. Así:

- El grado de consecución de los objetivos.
- La implementación-realización de las tareas, actividades, actuaciones.
- La idoneidad de la metodología empleada.
- El cumplimiento de la temporalización prevista.
- La disposición y utilización de los recursos.
- La implicación de los responsables.
- La pertinencia de los indicadores de evaluación empleados.

Todos ellos serán indicadores de seguimiento y evaluación del plan.

A este análisis se incorporarán las propuestas de mejora para el curso siguiente. Para concretar más la evaluación se deberán elaborar instrumentos sencillos de evaluación. A modo de ejemplo se indican los siguientes:

- Listas de control: se elabora un cuadro de doble entrada, en la vertical se colocan las variables del plan, en la horizontal el cumplimiento de las variables (sí/no). Observaciones.
- Escalas de valoración: escala numérica para reflejar el grado de cumplimiento de lo planificado. Las escalas de valoración se pueden emplear tanto para las variables del plan de actuación como del plan en su conjunto. Observaciones.

Sea cual fuere, la forma en que los centros han elaborado y desarrollado sus planes de actuación, independientemente de los indicadores que para su seguimiento y valoración hayan confeccionado, con carácter general deben recoger las siguientes variables de análisis, valoración y evaluación:

- Grado de consecución de lo planificado.
- Disfunciones más relevantes. Causas y factores que las provocan.
- Logros más relevantes. Causas y factores que los provocan.
- Propuestas de mejora.

### **1.2.1 La planificación-evaluación global del centro**

#### **El plan de atención a la diversidad, marco global para la inclusión de las medidas educativas destinadas al alumnado refugiado.**

Varios son los planes de actuación que, por su temática, están más alineados e interrelacionados con la situación del alumnado refugiado (plan de acción tutorial, plan de atención a la diversidad, plan de fomento de la lectura, plan de acogida, plan de convivencia, plan de comedor, plan del departamento de orientación...) y, por tanto, susceptibles de adicionar e integrar en ellos las medidas educativas para la atención educativa integral al alumnado refugiado. **A modo de ejemplo, se exponen algunas orientaciones en relación con el plan de atención**



**a la diversidad de los centros educativos**, para entender que es el plan de actuación más idóneo para incluir en él las medidas educativas globales a implementar en relación con alumnado refugiado.

El Plan de Atención a la Diversidad debe ser entendido como un conjunto de actuaciones, adaptaciones curriculares, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar al conjunto de alumnado del centro la respuesta más ajustada, tanto a sus necesidades educativas generales y particulares, como a las propias dificultades que puede suponer la enseñanza de ciertas áreas o materias, intentado prevenir posibles dificultades de aprendizaje.

El Plan de Atención a la Diversidad de un centro educativo no debe entenderse como una suma de programas específicos ad hoc (programa de acogida, de refuerzo, de compensatoria, de integración...) ni como suma de acciones y medidas aisladas con responsabilidad y competencia exclusiva de una parte del profesorado del centro, sino como una acción global e integradora que implica a toda la comunidad en su conjunto.

Un único Plan de Atención a la Diversidad en el centro elaborado en equipo por los docentes tutores y especialistas, que intervengan en la atención educativa al alumnado y coordinado desde una perspectiva global e integradora por la jefatura de estudios, con la participación y asesoramiento del Equipo de Atención Temprana (E.A.T), el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P) o el Departamento de Orientación (D.O), según la etapa donde se escolarice al alumnado refugiado.

Los planes de actuación del E.A.T, del E.O.E.P y del D.O en los centros educativos de E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria y Bachillerato deben elaborarse teniendo en cuenta y en estrecha relación con el Plan de Atención a la Diversidad del centro.

Desde estas premisas y perspectiva se tienen que producir la incorporación de medidas y acciones a llevar a cabo para una mejor atención educativa al alumnado refugiado, propiciando una inclusión real del mismo en el centro educativo.

**Además de las variables o aspectos fijos para su elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación ya enunciados en el epígrafe 1.2., el**



**Plan de Atención a la Diversidad contendrá los siguientes elementos y debe recogerlos hasta el final del curso:**

**Análisis de las necesidades del alumnado refugiado y valoración de los recursos del centro.**

**Principios generales y objetivos que se persiguen para la atención educativa inclusiva.** Los objetivos harán referencia a los siguientes ámbitos:

- Desarrollo personal y social.
- Desarrollo cognitivo.
- Mejora de la convivencia.

**Medidas que se proponen para conseguir los objetivos planteados:**

- Generales.
- Ordinarias.
- Extraordinarias.
- Medidas de carácter singular.

**Las medidas se proponen según vayan dirigidas a:**

- Grupo-clase.
- Pequeño grupo.
- Alumnado individualmente considerado.

Seguimiento y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad.

El Plan de Atención a la Diversidad se incluirá en la Programación General Anual, será evaluado y las conclusiones de la evaluación se incorporarán a la Memoria Anual.

### **1.3 La memoria anual**

La Memoria Anual se configura como un análisis integrado realizado por el equipo directivo, que refleja las conclusiones más relevantes de la evaluación efectuada por los distintos equipos docentes, estructuras organizativas del centro y responsables de los planes de actuación como resumen de su actividad en el curso. Así mismo debe de hacer explícita la valoración-evaluación sobre el grado de cumplimiento de los objetivos generales del centro, de los objetivos específicos de los distintos planes de actuación que, conforme a la normativa, hayan sido planificados en la P.G.A. cerrando así el ciclo de planificación del curso académico y permitiendo, a su vez, iniciar el ciclo de planificación del





próximo curso partir de las conclusiones que en la Memoria Anual se establezcan. En este curso escolar tendrá especial relevancia las conclusiones más significativas referidas a la evaluación del plan general del centro en relación con la inclusión en el mismo de los menores refugiados, y las referidas a la evaluación de los planes de actuación del centro en los que se hayan incluidos medidas y actuaciones para una mejor atención educativa a los menores refugiados.

La Memoria Anual por tanto es:

**Descriptiva:** mediante la aportación de datos sobre el grado de cumplimiento de la PGA y de la organización y funcionamiento de las distintas estructuras organizativas del centro.

**Valorativa:** pues recoge el análisis y valoración de los datos expuestos, de las disfunciones y logros más significativos y de las causas o factores que han podido influir en ellos, rindiendo así cuentas de lo planificado en la PGA.

**Proyectiva:** ya que como conclusión de las aportaciones, conclusiones, sugerencias y valoraciones de todos los sectores de la comunidad educativa se establecen unas propuestas de mejora que nos sirven de base para la planificación del próximo curso.

A modo de ejemplo se presenta un instrumento utilizado para la elaboración de la Memoria y la valoración de las distintas variables del proceso de planificación, tanto de los distintos planes o proyectos que el centro elabore conforme a la normativa vigente.

<i>Objetivos generales del centro para la inclusión del alumnado refugiado</i>	<i>Grado de consecución de lo planificado</i>	<i>Disfunciones y logros más significativos</i>	<i>Causas y factores</i>	<i>Escala de valoración 1-2-3-4</i>	<i>Propuestas de mejora</i>
<i>Objetivos específicos de los planes de actuación en los que se han introducido medidas para la atención educativa del alumnado refugiado</i>	<i>Grado de consecución de lo planificado</i>	<i>Disfunciones y logros más significativos</i>	<i>Causas y factores</i>	<i>Escala de valoración 1-2-3-4</i>	<i>Propuestas de mejora</i>

### **1.3.1 De las propuestas de mejora a los objetivos de la planificación del curso siguiente**

Los centros educativos, tras su valoración deberán, desde las estrategias, metodologías y tiempos que estimen pertinentes, realizar las siguientes actuaciones:

a) Clasificar las propuestas de mejora por aspectos o ámbitos (organizativos, de gestión, relacional, curricular, de atención a la diversidad...etc.).

b) Priorizar las mismas en referencia a criterios que el CENTRO DETERMINE:

- Propuestas de Mejora que afecten al mayor número de alumnos.
- Propuestas de Mejora enunciadas por varios equipos docentes o departamentos didácticos.
- Propuestas de Mejora inmediatas, de fácil puesta en práctica.
- Propuestas de Mejora con posibilidad de éxito.
- Propuestas de Mejora que necesiten un plan de actuación integral para llevarla a cabo.

c) Asignar responsables de su puesta en práctica para el curso próximo.

d) Reconvertir, previo consenso, LAS PROPUESTAS DE MEJORA en los OBJETIVOS a incluir en los planes del próximo curso.

e) Comunicación-ratificación entre claustro de PROFESORES y CONSEJO ESCOLAR.

## **2 Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas desde el principio de inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas**

La metodología didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje se define como el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados, así como la explicitación del proceso didáctico general seguido por el profesorado en interacción con el alumnado y el entorno a fin de proporcionarle la ayuda necesaria en su proceso de construcción, interiorización y adquisición de los aprendizajes.





Aunque no hay fórmula mágica, ni método ideal, haremos algunas referencias básicas para la metodología didáctica:

Los principios pedagógicos y las metodologías activas y contextualizadas explicitadas en la normativa.

El Diseño Universal para el Aprendizaje. D.U.A.

La implementación de los contenidos y saberes básicos a través de la interrelación de las distintas formas de pensamiento con la realización de tareas competenciales por parte del alumnado.

El aprendizaje conectado y en red.

Estrategias, procesos didácticos, actividades globales para facilitar la inmersión lingüística del alumnado refugiado.

## **2.1 Los principios pedagógicos y las metodologías activas y contextualizadas contenidas en la normativa vigente**

**El profesorado encontrará orientaciones metodológicas a través de dos normas fundamentales:**

**La Orden ECD/65/2015**, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (B.O.E del 29).

**Real Decreto 95/2022**, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. B.O.E. del 2. N.º 28. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Real Decreto 1577/2022, de 1 de marzo** por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. B.O.E. del 2. N.º 52. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Real Decreto 217/2022**, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.E. del 30. N.º 76. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Real Decreto 243/2022**, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. B.O.E. del 6. N.º 82. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (B.O.E del 29)**

En el anexo II se indican algunas orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas. Se enumeran las más significativas:

Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, en retos, el aprendizaje servicio... favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional.

– Uno de los elementos clave en la enseñanza es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje.

– Para potenciar la motivación por el aprendizaje se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado, y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos.

– Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares, compartiendo, construyendo el conocimiento y dinamizando la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas.

– Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, en retos, el aprendizaje servicio... favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes.





- El trabajo por proyectos se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias.
- Asimismo, resulta recomendable el uso del portfolio, que aporta información extensa sobre el aprendizaje del alumnado, refuerza la evaluación continua y permite compartir resultados de aprendizaje. El portfolio es una herramienta motivadora para el alumnado que potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo.
- La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes, con la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje que permitan el acceso a recursos virtuales.

**Los Reales Decretos por los que se establecen la ordenación de las enseñanzas mínimas para cada una de las etapas educativas, que entraran en vigor en los cursos impares de las etapas educativas para el curso académico 2022–2023.**

**En el anexo I de los distintos Reales Decretos se establecen las competencias clave que abarcan aspectos tanto de la enseñanza formal como de la no formal e informal, se concretan en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.** El perfil de salida del alumnado identifica las competencias clave que debe alcanzar todo el alumnado, sin excepción, que complete con éxito la etapa de educación obligatoria, en sus diversas vías y modelos (FP Básica diversificación curricular). **Es prescriptivo y va asociado a la obtención del título de graduado en E.S.O, es único y el mismo para todo el territorio del Estado.**

La redacción de cada una de las **competencias clave contiene orientaciones metodológicas para su implementación en las aulas.** Las competencias clave se concretan a través de descriptores

operativos, cuyo número oscila entre 4 y 5, que describen desempeños, redactados en tercera persona del singular. Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. Al igual que en la redacción de cada una de las competencias clave contienen orientaciones metodológicas para su implementación en las aulas, **la redacción de sus descriptores operativos también contiene orientaciones metodológicas.**

**En el anexo II de los distintos Reales Decretos se establecen las competencias específicas.** Las competencias específicas se conceptualizan como desempeños que el alumnado debe alcanzar en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área, asignatura, materia o ámbito. Las competencias específicas concretan para cada área o materia los descriptores de las competencias clave que se han recogido en el Perfil de salida. **La redacción de cada una de las competencias clave contienen orientaciones metodológicas para su implementación en las aulas.**

**En el anexo III de los distintos Reales Decretos se conceptualizan las situaciones de aprendizaje y esa conceptualización contiene orientaciones metodológicas para su implementación en las aulas.**

El desarrollo de las competencias clave del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, que se concretan en las competencias específicas de área de la etapa, se ve favorecido por el desarrollo de una metodología didáctica que reconozca al alumnado como agente de su propio aprendizaje. Para ello es imprescindible la implementación de propuestas pedagógicas que, partiendo de los centros de interés de alumnos y alumnas, les permitan construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias.

Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes, para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

Una situación de aprendizaje es una secuencia ordenada de tareas cuya realización, mediante el uso adecuado del conocimiento y despliegue por parte del alumnado del conocimiento adquirido, permite alcanzar unos determinados niveles de dominio de las competencias.

En una situación de aprendizaje se pueden suceder dos, tres o cuatro momentos diferentes, y cada uno de ellos permite avanzar hacia el resultado final, que podría ser un producto (por ejemplo, un vídeo) que permita reconocer los desempeños necesarios para su consecución.





Las situaciones de aprendizaje son, en definitiva, ejemplos de desempeños, de productos o de procesos a través de los que el alumnado puede evidenciar el nivel de logro de los aprendizajes adquiridos durante la experiencia, señalados en último término en los criterios de evaluación.

**Una secuencia de actividades asociada al ciclo de aprendizaje competencial tendría la estructura y los componentes siguientes:**

- Creación de la situación de aprendizaje.
- Conoce y comprende.
- Piensa y actúa.
- Valora e informa.

## **2.2 El diseño universal para el aprendizaje. DUA**

Por primera vez, en la LOMLOE y en el desarrollo normativo curricular, a través de los reales decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de cada una de las etapas educativas, aparece claramente relacionado el currículo competencial con el principio de educación inclusiva a través de la enseñanza personalizada y la adopción de medidas organizativas, metodológicas y curriculares adoptadas conforme a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico pensado desde el principio para atender la variedad de formas de acceso al currículo en los diferentes niveles educativos. Tiene su origen en las investigaciones llevadas a cabo en la década de 1990 por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST, cuyo marco de aplicación está basado en un marco teórico que recoge los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, tecnologías y medios digitales, y de forma continua han sido reconocidas y renovadas a través de las investigaciones y de los datos de los Informes de la UNESCO pertenecientes a las décadas de 1980 y 1990, y en la actualidad reforzadas en los compromisos de las políticas educativas europeas.

El DUA permite configurar un currículo inclusivo, comprensivo y flexible, que responda a las necesidades de todo el alumnado, ya que todos tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada alumno aprende de una forma única y diferente al resto según sus fortalezas y necesidades, así mismo permite ofrecer a todo el alumnado las mismas oportunidades para ser exitosos, ayudando a reducir la repetición, el absentismo, el fracaso y, en definitiva, el abandono temprano.



El DUA se basa en el uso de una variedad de métodos de enseñanza para eliminar barreras que interfieran en el aprendizaje, y ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades para ser exitosos. Consta de tres principios fundamentales basados en la investigación neurocientífica que guían el DUA, e incluye un total de nueve pautas, tres por principio, concretadas en puntos de verificación, con ejemplos de cómo implementarlos (Alba Pastor, Sánchez Hipola, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2013).

**PRINCIPIO I:** proporcionar múltiples formas de representación de la información al alumnado (el «qué» del aprendizaje). Proporcionando opciones múltiples de representación de la información y los contenidos, ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información: acceso multimodal, visual, sonoro, icónico, gráfico, textual...

**PRINCIPIO II:** proporcionar al alumnado múltiples formas de acción y expresión de los aprendizajes (el «cómo» del aprendizaje). Proporcionando opciones múltiples de expresión del aprendizaje. Cada alumno tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe y debe disponer de diferentes herramientas para ello.

**PRINCIPIO III:** Proporcionar al alumnado múltiples formas de implicación en el aprendizaje (el «porqué» del aprendizaje). Proporcionando múltiples formas de implicación de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje:

- Intereses: opciones individuales y generacionales.
- Persistencia: metas destacadas, diferentes desafíos, colaboración y comunicación.
- Autorregulación: autonomía, estrategias para la resolución de problemas, autoevaluación y reflexión del propio aprendizaje.

El DUA pone de manifiesto la necesidad de que los docentes ofrezcan un amplio rango de opciones, a fin de que el alumnado, con la guía del profesorado, escoja aquella opción con la que va a aprender. En este sentido las TIC son un instrumento idóneo, un aliado perfecto para ello, posibilitado un aprendizaje de manera diferente, aprendiendo más y mejor.





### **2.3 La implementación de los contenidos y saberes básicos a través de la interrelación de las distintas formas de pensamiento con la realización de tareas competenciales por parte del alumnado**

El trabajo de desarrollo e implementación de las distintas formas de pensamiento con el alumnado en las aulas constituye una herramienta metodológica muy potente.

**Pensamiento práctico:** a través del que el alumnado trabaja con datos y hechos, y desarrolla acciones, partiendo de su realidad cercana conforme a su experiencia sobre cualquier temática.

**Pensamiento lógico y pensamiento sistémico:** a través de la creación de razones y argumentos, implementando procesos deductivos-inductivos e inductivos-deductivos y buscando relaciones entre ellos.

**Pensamiento crítico, pensamiento creativo:** a través del trabajo de forma cooperativa, relacionado con la improvisación, la creatividad y la interpretación, propiciando la participación y expresión en el aula.

**Pensamiento deliberativo:** a través de la resolución de situaciones problemáticas.

**Pensamiento reflexivo:** a través de la toma de conciencia y revisión de sus propios actos e ideas en un aprendizaje significativo con estrategias de asimilación comprensiva.

**Pensamiento analítico y pensamiento analógico:** a través del trabajo con datos, hechos e ideas, y con la capacidad de abstraerlos (**pensamiento analítico**), buscando y estableciendo comparaciones (**pensamiento analógico**).

**Los contenidos o saberes básicos del currículo oficial, que se trabajan desde las distintas clases de pensamiento, se vehiculan en las aulas a través de ejercicios, actividades y tareas competenciales. Ejercicio:** acción o conjunto de acciones orientadas a la comprobación del dominio adquirido en el manejo de un determinado conocimiento.

**Ejemplo:** recuerda y describe tipos de alimentos.

**Actividad:** acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento de forma diferente. **Ejemplo:** analiza y relaciona distintas clases de alimentos.

**Tarea competencial:** acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un contexto definido, por medio de la combinación de todos los saberes disponibles por parte del alumnado que le permiten la elaboración de un producto relevante, novedoso, que no existía. Ejemplo: elabora un menú semanal de comedor.

**A través de la realización de tareas competenciales, el alumnado no solo domina contenidos e implementa contenidos en situaciones diversas, sino que crea contenidos. Pasa de ser un mero consumidor de contenidos a ser generador de contenidos.**

### **3 Estrategias, procesos didácticos. Actividades globales para facilitar la inmersión lingüística del alumnado refugiado**

Todo lo referido en este epígrafe es una síntesis sistematizada de lo realizado por diversos centros públicos de la DAT Madrid Sur. La síntesis sistematizada ha sido extraída de sus respectivos planes de actuación, en especial del plan de biblioteca, del plan de animación lectora, del plan del aula de enlace, del plan de atención a la diversidad y del plan de departamentos de orientación.

#### **3.1 Estrategias globales llevadas a cabo en todas las áreas, asignaturas y ámbitos para la animación lectora**

**Fomento del hábito de la lectura, preferentemente dentro del horario destinado al área de Lengua Castellana y Literatura.**

Dedicación de un tiempo específico diario a la lectura. Atendiendo a las circunstancias en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, el profesorado decide cuál es el momento del día más propicio para ello.

**La lectura está presente en todas las áreas, asignaturas y ámbitos.**

Se realiza a través de las actividades específicas de las áreas. Las actividades con diferentes tipos de textos, así como el vocabulario específico y el lenguaje propio de cada área, son los elementos que diferencian el trabajo en las distintas áreas.

**Diversificación de las finalidades y propósitos de las lecturas.**

Siempre al servicio de las necesidades e intereses del alumnado, que leerá para obtener información, aprender, comunicarse, divertirse,





vivir otras realidades mediante la lectura de distintos tipos de textos (literarios, didácticos, informativos, científicos etcétera). Una mayor variedad de textos comporta el dominio de nuevas y más complejas claves lingüísticas, un aumento del caudal léxico y, por lo tanto, un mayor desarrollo de la comprensión lectora.

**Potenciación de la descodificación precisa y rápida del lenguaje escrito.**

Esto supone por parte del alumno la automatización de los procesos implicados en la lectura. Esta automatización permite concentrar toda la energía en la comprensión del texto y en el disfrute del mismo.

**Aprendizaje lector global.**

Lo más importante es que capte el significado de la historia, que identifique de forma global una palabra e intente escribirla. Desde el principio todo debe tener un significado, debe ser un aprendizaje significativo.

**Potenciación de la lectura en voz alta.**

La lectura en voz alta estimula la recreación de sentimientos y sensaciones, actúa como vehículo de ideas y es inseparable de la comprensión lectora. La automatización de una buena entonación, una correcta pronunciación y una adecuada velocidad lectora son imprescindibles para consolidar la comprensión lectora.

**Contacto del alumnado con el lenguaje escrito de su medioambiente según sus ritmos, necesidades, intereses y motivaciones.**

Como la mejor manera de acercar al alumno a la lectura y escritura de una forma natural, contextualizada y significativa.

**Uso de textos por sus aspectos comunicativos.**

Uso de textos cuyo significado sea preciso desentrañar con un objetivo claro para todos. Es un grave error separar lo mecánico y lo comprensivo como dos actividades diferentes.

**Potenciación de la implicación de las familias.**

A través de la acción tutorial y en las reuniones generales con las familias les ofrecemos un compromiso con el centro mediante la realización de tareas concretas, que consisten en: leer con los hijos y para ellos, escuchar sus lecturas mostrando interés por las mismas y ser modelo de lectores adultos.

### **Funcionamiento de la biblioteca del centro.**

La biblioteca del centro funciona como un centro organizado de recursos que apoya el aprendizaje desde todas las áreas. Su uso es de especial interés para asociar la lectura al sosiego, a la concentración, a la posibilidad de disfrute, a la búsqueda de información y al aprendizaje.

### **3.2 Estrategias específicas llevadas a cabo en todas las áreas, asignaturas y ámbitos para la animación y comprensión lectora**

**Comprensión literal:** reconocimiento, recuerdo, información relevante para el objetivo específico de la lectura, búsqueda de ideas específicas, definiciones de palabras y frases, ambientación de la historia, etcétera.

**Comprensión inferencial:** conjeturas, hipótesis, deducción de una secuencia de argumentos, generalizaciones efectuadas en el texto, descripción de la relación entre personajes, interpretación de una aplicación al mundo real de la información del texto, suposición de la atmósfera o tono de una historia, consideración de alternativas a las acciones de los personajes, etcétera.

**Lectura crítica:** juicio sobre la realidad, la fantasía y los valores.

**Apreciación lectora:** inferencia sobre las relaciones lógicas, sobre relaciones espaciotemporales, causa-efecto, etcétera.

**Análisis del contenido y los elementos textuales:** probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad, imaginar finales diferentes, punto de vista del autor, etcétera.

**Lectura en voz alta:** entonación, vocalización, tono de voz, velocidad, tranquilidad en la dicción, etcétera.

**Intención comunicativa:** se lee y se escribe para comunicar algo y para entender lo que otros quieren comunicarnos.

**Elección de los textos motivadores y adecuados al nivel de los alumnos:** hincapié en la identificación de la estructura de los diferentes textos, las ideas principales y secundarias, el sentido de los distintos párrafos y las relaciones que entre ellos se establecen.

**Escucha activa:** a través de narraciones, poesías, canciones, cuentos, trabalenguas y adivinanzas, para que el alumno aprenda a disfrutar de





estas producciones transmitidas oralmente, pero que tienen como base la palabra escrita.

**Utilización de distintos tipos de lectura en el aula:** lectura previa o primera lectura, que tiene como objetivo acercarse de forma global al texto. La lectura lenta o minuciosa, que pretende comprender todas y cada una de las partes del texto y es una lectura analítica. La lectura de síntesis y asimilación, que es una lectura más personal y exige, al igual que la anterior, de la debida atención y concentración. Esta lectura pretende la elaboración personal y la retención de forma significativa de los conceptos y de las relaciones que se establecen entre ellos.

La buena comprensión lectora es la gran aliada de la memoria, puesto que entender el significado de los conceptos facilita su retención de forma significativa.

### **3.3 Estrategias globales para el desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita en todas las áreas, asignaturas y ámbitos**

#### **El desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita a través del medio ambiente del alumnado.**

En lo referido a la expresión y comprensión oral y escrita, al igual que en la lectura, la mejor manera de acercar al alumno a la escritura es ponerle en contacto con el lenguaje escrito de una forma natural, contextualizada y significativa de la misma manera que aprende a hablar.

#### **La expresión y comprensión oral y escrita es una tarea ordinaria que se desarrolla en todas las áreas del currículo.**

El enriquecimiento de registros lingüísticos, vocales y escritos del alumnado en las distintas áreas, le permiten el desarrollo de diferentes estrategias a la hora de comunicarse, lo que le dará independencia y autonomía en su vida cotidiana.

#### **Finalidad comunicativa de forma adecuada.**

La finalidad que se persigue es la de que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje no solo para la obtención de un beneficio educativo, sino para el logro de una mayor confianza en sí mismos y una mejor conexión con el entorno, ya que observamos con frecuencia que un alumno con ideas claras sobre lo que quiere o pretende hacer encuentra dificultades para expresarse ante los demás de forma oral o escrita.

### **Hábitos lingüísticos entre el alumnado.**

Se propicia la lectura con asiduidad, consulta del diccionario y repaso regularmente de ciertas normas gramaticales y ortográficas a fin de alcanzar un uso correcto de la lengua.

### **Ampliación progresiva de las situaciones e intenciones comunicativas.**

Tanto para la comunicación oral como escrita, implementación progresiva. Se parte de las estrategias básicas que permiten comprender y expresarse en las situaciones habituales de la comunicación oral y escrita, a través de los usos y producciones del alumnado en narraciones y escritos, implementándolas en diferentes situaciones de comunicación.

### **Empleo de materiales y recursos diversos.**

Empleo de recursos y materiales que respondan a muy distintas situaciones comunicativas y que aparezcan en soportes diferentes. Utilización preferentemente de textos auténticos, presentes en situaciones reales y en las que se mantienen las condiciones lingüísticas y no lingüísticas de producción y recepción. A modo de ejemplo se señalan: libros de lectura, de consulta, ficheros ortográficos y de vocabulario; diccionarios de distinto tipo; textos procedentes de los medios de comunicación; grabaciones diversas; grabados, pósteres, láminas sueltas; cómics y revistas infantiles; juegos didácticos que proponen ejercicios de observación, comprensión, expresión o vocabulario y otros materiales manipulables (alfabetos, tarjetas, etiquetas, etc.); programas de ordenador para la edición y manipulación de los textos; textos de los alumnos y publicaciones internas del centro, como el periódico.

Al igual que para la expresión y comprensión oral, es preciso emplear diversas estrategias y actividades para el trabajo diario en el aula de la expresión y comprensión escrita, que se trabaja con el alumnado fundamentalmente a través de la producción de variedad de textos con distintas finalidades comunicativas. A saber:

**Enumerativos:** rotulaciones, distintos listados, fichero de vocabulario, registro de gráficas de tiempo, ficheros de palabras por categorías, registro en la biblioteca del aula, agenda escolar, horarios.

**Informativos:** periódico mural, comentarios de texto, elaboraciones murales, invitaciones para fiestas, recomendaciones de libros, notas a las familias, correspondencia.

**Expositivos:** registro de observación del tiempo, investigaciones de proyectos o unidades, resúmenes y esquemas, cuaderno del investigador, trabajos sobre libros y autores leídos colectivamente.





**Literarios:** textos libres, cuentos, narraciones, poemas, adivinanzas, amigo invisible, libros de cumpleaños, libros de bienvenida y libros colectivos en general.

**Prescriptivos:** elaboración de normas de clase, de salidas, reglas de juegos, elaboración de instrucciones para los ejercicios, buzón de sugerencias, instrucciones del funcionamiento de la biblioteca del aula.

### **3.4 Estrategias específicas llevadas a cabo para el desarrollo de la expresión y comprensión oral en todas las áreas, asignaturas y ámbitos**

Implementación de variedad de estrategias y actividades. Se enuncian las más significativas para la expresión y comprensión oral.

- Recitación de poemas.
- Representaciones teatrales.
- Exposiciones ante la clase de temas monográficos.
- Participación en debates.
- Trabalenguas.
- Presentación de personas.
- Bienvenidas, despedidas, agradecimientos, etcétera.
- Presentaciones con ordenador.
- Entrevistas.
- Argumentaciones.
- Grabaciones.
- Práctica de la escucha activa.
- Uso de palabras comodines en el discurso oral.
- Corrección de las muletillas conversacionales.
- Incorporación sucesiva de expresiones hechas que enriquezcan el discurso.
- Uso del lenguaje no verbal en los discursos orales.
- Juegos vocales.
- Adquisición de nuevo vocabulario en cada una de las áreas.
- Uso del diccionario y demás recursos de consulta.

Todas las estrategias expuestas están enmarcadas en metodologías activas y contextualizadas, a fin de facilitar la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, ya que son las que generan aprendizajes más transferibles y



duraderos. Por tanto, tienen un carácter interdisciplinar, transversal e integral dado que su abordaje se realiza desde todas las áreas, asignaturas y ámbitos del currículo.

## 4 El aprendizaje conectado y en red. Aprendizaje conectivista

El modelo de aprendizaje conectado y en red, específico para la era digital, se basa en dotar al alumnado de habilidades y competencias para una sociedad digital, globalizada y en continuo cambio. Sus características fundamentales son:

**Aprendizaje no basado en contenidos, sino en conexiones.** La capacidad de localizar y procesar información en la red, de conectarse con fuentes especializadas, es más importante que lo que sabemos en un momento dado. Es necesaria para el aprendizaje continuo, a lo largo de toda la vida, incluyendo a alumnos y docentes.

**Centrado en la oportunidad de aprendizaje en red y en las redes (en conexión con otros).** Realizando aprendizajes formales e informales, en nuevos espacios y escenarios virtuales de aprendizaje, través de internet, redes sociales, eventos digitales, comunidades virtuales, consultando, compartiendo, generando y publicando nuevos conocimientos y contenidos digitales que contribuyan a la inteligencia colectiva de la web social, en continuo cambio, construcción y evolución.

**Gestión del aprendizaje en red por parte del alumnado.** Para conseguir que el alumnado gestione de manera autónoma sus aprendizajes en la red, deben CONSTRUIR poco a poco su propio ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE, cuyas siglas en inglés son PLE (*Personal Learning Environment*).

Tres ejes vertebradores son los que configuran el entorno personal de aprendizaje de un alumno/a (fuentes de información, herramientas digitales y red personal de aprendizaje).

En torno a ellos, se diseña la acción docente para desarrollar nuevas habilidades, destrezas y competencias que permitan al alumnado integrar estos tres aspectos en su estructura de aprendizaje con independencia de los contenidos tratados.

**Fuentes de información.** Hace referencia a los sitios web que se consultan, el repertorio irá variando en función del tema de investigación,





siendo necesario desarrollar habilidades relacionadas con el tratamiento de la información en el proceso.

**Red personal de aprendizaje.** Es el colectivo de personas con las que mantienen contactos de aprendizaje y con quienes se comparten los contenidos creados. Para gestionar esta red de aprendizaje será necesario desarrollar en el alumnado habilidades de comunicación, colaboración y cooperación en red, así como conocimientos para gestionar correctamente las relaciones en la red, incorporando aspectos relacionados con el ejercicio de una ciudadanía digital responsable.

**Aplicaciones o herramientas digitales.** Son los programas instalados en el equipo y los servicios en línea que se utilizan y que ayudarán al alumnado en su proceso de aprendizaje, utilizando unas u otras en función de los objetivos educativos que se persigan, y posibilitando su uso en las aulas como un potente recurso para la construcción de nuevos aprendizajes, conectado con la realidad y los intereses del alumnado.

## En definitiva: buscar, seleccionar, investigar, organizar, clasificar, crear, comunicar, interactuar, colaborar, publicar, compartir.



**Esta estructura de aprendizaje en red permitirá al alumnado desenvolverse en una sociedad en continuo cambio, que requerirá de ciudadanos que puedan adaptarse a escenarios inciertos y variables, capaces de aprender a aprender y a desaprender en un mundo globalizado, aprendiendo a lo largo de toda la vida de forma conectada en red.**

Para concluir, se remite a las lectoras y los lectores que deseen ampliar orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas desde el principio de inclusión, en los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas, al libro *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. La LOMLOE de la norma al aula*, publicación coral del grupo de innovación Atlántida, coordinada por José Moya y Florencio Luengo, con especial referencia al **BLOQUE II: DESARROLLO CURRICULAR Y REALES DECRETOS LOMLOE**, que desarrolla para todas las etapas un modelo integrado o relacional que refuerza la integración de los elementos esenciales del currículo a través de una situación concreta de aprendizaje. También al **BLOQUE III: HACIA UN NUEVO CURRÍCULO** y el **BLOQUE IV: PAUTAS Y EJEMPLIFICACIONES DESDE EL AULA**, que presentan ejemplificaciones y experiencias de implementación del currículo en un contexto escolar y su trasposición a las programaciones didácticas y a las aulas, realizadas por el profesorado de diversos centros educativos pioneros.

También presentan tablas ejemplificativas de matrices de relación, alineación e integración de los elementos curriculares, tablas de secuencias de aprendizajes, situaciones de aprendizajes, unidades y trasposiciones didácticas, tablas con la planificación, fases, desarrollo y matriz final de la secuencia de un proyecto, tablas con modelos de organización curricular, tablas con estrategias de la gestión del aula y para un buen clima de aprendizaje, tablas con herramientas digitales, tablas de rúbricas y escalas graduadas de evaluación y de autoevaluación, un modelo integral de transición activa hacia la autonomía del profesorado (MITAA) y un plan individualizado de autorregulación del aprendizaje.

Por último, se remite al **Anexo III. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, que se adentra en el conocimiento del DUA, cómo se pueden utilizar sus pautas por los centros educativos, y nos ayuda a su entendimiento a través de una ejemplificación en su aplicación al diseño de tareas/situaciones de aprendizaje y actividades de una unidad didáctica o de aprendizaje.

También se incluye una extensa bibliografía para cada uno de los capítulos que componen los diversos bloques. ●

# Las aulas de enlace: entre la nostalgia y la esperanza

**Susana Montemayor Ruiz**

Profesora de Lengua castellana y literatura en el IES Emilio Castelar.  
Coordinadora del seguimiento de las aulas de enlace en el Servicio de la Unidad de Programas Educativos de la DAT Madrid-Capital (2003–2008).

Todo pasa, una sola cosa te será contada  
y es tu obra bien hecha.

Eugenio D'Ors

**L**a guerra resquebraja en los niños y los jóvenes la rima de sus versos. Ningún acontecimiento atroz, todos ellos ilegítimos, debería perturbar la poética infantil. En la población adulta también destruye la narración cotidiana de las vidas, pero decapitar relatos y poemas no es solo producto de la guerra. Otros factores, anteriores a la contienda bélica más cercana a nosotros y simultáneos a ella, como la necesidad de los refugiados por huir de la barbarie, el acoso del hambre, las precarias condiciones de vida y otros descalabros de la humanidad hacen que en los últimos decenios un flujo de alumnado de distinto origen haya sido habitual en la sociedad española y en el sistema educativo.

Ya el flujo migratorio, cuyo volumen se fue acrecentado de forma progresiva y constante en los últimos treinta años, tuvo repercusiones en todo el ámbito social de la Comunidad de Madrid. En el terreno educativo supuso la entrada en las aulas madrileñas de adolescentes y niños de diferentes nacionalidades en un número más elevado de lo que venía siendo ordinario. En buena medida llegaban con *desconocimiento del español como segunda lengua al tiempo que lengua vehicular y de acogida*. El fenómeno de la pluriculturalidad, y no interculturalidad, reto que debemos alcanzar, como se ha publicitado por parte de las distintas administraciones, en los centros de Educación Primaria y Secundaria

dibuja un camino indiscutiblemente positivo por cuanto conlleva el enriquecimiento cultural y la apertura hacia distintos valores, costumbres y formas de interpretar la vida, si bien, al tiempo, exige la aplicación de una serie de medidas que contribuyan a trazar de forma clara y definida ese sendero. Es responsabilidad del sistema educativo dar respuesta a las especificidades de este alumnado de forma que se compensen las situaciones de desventaja socioeducativa que puede sufrir al incorporarse a la Enseñanza Primaria y Obligatoria, y que se garantice su permanencia y promoción en la Educación Secundaria y estudios superiores.

Así, se debe asegurar la escolarización *efectiva y afectiva* de tal alumnado en condiciones de igualdad, favorecer su acogida e inclusión educativa y desarrollar estrategias organizativas y curriculares para que pueda alcanzar los objetivos educativos.

Se debe asegurar la  
escolarización efectiva y  
afectiva de tal alumnado  
en condiciones de  
igualdad, favorecer su  
acogida e inclusión  
educativa [...]





La enseñanza del español como segunda lengua en contexto escolar pretendió contribuir a la consecución de estos fines y por ello se crearon las **Escuelas de Bienvenida**. El día 20 de enero de 2003 se puso en funcionamiento, con carácter experimental, el **Programa Escuelas de Bienvenida**, iniciativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Con este programa el alumnado de origen extranjero, incorporado al sistema educativo madrileño a partir de esa fecha se podía adaptar a una nueva realidad social y educativa que le permitiera asegurar su continuidad y éxito escolar.

Este programa, implantado en centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos, tenía un carácter pedagógico, integrador e intercultural con un modelo de intervención que se basaba en cuatro pilares:

- 1 **Las aulas de enlace.**
- 2 La propuesta de inmersión y adaptación al contexto escolar, social, cultural y lingüístico desde el respeto a su identidad cultural.
- 3 El desarrollo de la convivencia activa.
- 4 La formación del profesorado.

Así, nacieron las aulas de enlace con la pretensión de atender a dos perfiles de alumnado, de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria:

- Alumnos con necesidad de aprendizaje del español como lengua vehicular.
- Alumnos con un gran desfase curricular como consecuencia de la falta de escolarización en el país de origen.

Los objetivos que se pretendían desarrollar en ellas eran los siguientes:

- Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con el grave desfase curricular, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.



Aula de Enlace. 2008. Madrid. Foto: Susana Montemayor.

- Facilitar la incorporación y acortar el período de integración de este alumnado al Sistema Educativo Español.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.
- Lograr que el alumnado se integre en el entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones.

Las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se regulaban, con carácter experimental, las aulas de enlace, establecía que: *«La supervisión de estas Aulas será realizada por el Servicio de Inspección Educativa a través del Inspector del centro donde se ubique el Aula de enlace. La puesta en funcionamiento y coordinación permanente del Programa será competencia del Servicio de Inspección Educativa y del Servicio de las Unidades de Programas que actuarán coordinadamente en cada Dirección de Área Territorial».* (Instrucción Duodécimosegunda, B).





De esa manera surgió por parte del Servicio de la Unidad de Programas educativos de la Dirección de Área Madrid-Capital **la coordinación y seguimiento** de dichas aulas, que se realizaba con una periodicidad de 15 días en sesiones de dos horas, con todo el profesorado de las aulas de enlace públicas y las concertadas que no tuvieran relación con la FERE, encargada de realizar ese seguimiento con las aulas de la educación concertada y privada. Dicho seguimiento estaba compuesto por una asesora técnica docente de formación del profesorado, que gestionaba los recursos materiales y las comisiones de servicio del profesorado; por el profesorado del Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante SAI, encargados del asesoramiento de los recursos bibliográficos publicados y de las características distintivas y lingüísticas de los distintos idiomas que hablaba el alumnado matriculado en dichas aulas, así como proyectos que recogían los procesos de acogida a los centros; y por mí, que fui nombrada como coordinadora de dicho seguimiento y coordinadora del SAI. En todas las sesiones se proporcionó al profesorado del material fotocopiado sobre el que se basaba el apoyo del seguimiento y que más abajo explico someramente.

Además de recoger las necesidades, dificultades e intercambio de experiencias que se iban produciendo en las distintas aulas de enlace, **el seguimiento** ofreció, fundamentalmente, apoyo al profesorado en la profundización de la enseñanza del español, en los procesos de transición y acogida hacia el aula de referencia, en sus funciones relacionadas con la docencia, tutoría, seguimiento y evaluación del alumnado adscrito a ellas. **Este apoyo** se realizó a través de:

**Profundización en la concepción de la lengua** como instrumento de comunicación, como posibilitadora de la lengua vehicular de las distintas asignaturas y como vehículo de interrelación cultural e inclusión social. Esta última consideración explica el peso que se otorgaba en este programa al tratamiento de la cultura de origen y de los aspectos interculturales. Al inscribirse en el marco del ámbito escolar, este planteamiento curricular se enfocó a la articulación y la integración progresiva de los conocimientos aprendidos en lengua española con la adquisición del conjunto de los contenidos de las distintas asignaturas del currículo. La enseñanza del español enfocada al alumnado inmigrante o a la enseñanza de adultos no ensamblaba con el contexto educativo que marcaba las necesidades de una lengua vehicular hacia el resto de las asignaturas. Para ello se profundizó en el Marco de Referencia Europeo para las lenguas, en la elaboración de syllabus de los niveles A1 y A2 que integrasen la terminología curricular necesaria para la incorporación del alumno al aula de referencia.



- **Directrices para la elaboración de la programación del Aula**, para ello desde el seguimiento se les facilitaba borradores de Diseño Curricular Base del español como lengua vehicular; además del diseño de Programación elaborado por la Dirección General de Promoción Educativa, los contenidos gramaticales mínimos en la enseñanza del español para el nivel A1 y nivel A2; un glosario orientativo con el vocabulario mínimo para un nivel elemental de enseñanza del español; contenidos mínimos de las áreas instrumentales basándose en los criterios establecidos para la enseñanza Compensatoria. Asimismo, se establecían desde el equipo de seguimiento de la Unidad de Programas orientaciones sobre los contenidos curriculares y la distribución horaria de los mismos.
  
- **Atender a las dificultades de aprendizaje** de los alumnos realizando adaptaciones curriculares, con criterios para su elaboración a partir de la Enseñanza Compensatoria. En las sesiones de seguimiento se consensuaban los contenidos mínimos de los distintos centros de interés: matemáticas, conocimiento del medio, social y natural, acceso a la lengua de las distintas áreas, sobre todo para los alumnos de Secundaria Obligatoria. Se profundizaba en las dificultades que los aprendientes se encontraban al estudiar castellano, basándonos en la gramática contrastiva de las distintas lenguas de origen respecto al español.
  
- **Facilitar la incorporación del alumno en el grupo de referencia**, favoreciendo sus habilidades y fomentando su participación en las actividades del Centro. Para ello, desde el seguimiento se proporcionaba a los profesores distintos talleres que propiciaran el intercambio cultural y la valoración de la identidad personal y cultural del alumnado. Asimismo, se elaboraron materiales didácticos como paseos de inmersión lingüística y cultural por la ciudad de Madrid, para facilitar la incorporación a su nueva realidad y entorno. Todas estas actividades proyectaban una visión no etnocéntrica del mundo y se trataba de interculturalizar el currículo incluyendo modelos de personalidades del saber o de la cultura de las nacionalidades presentes en el aula. Desde el seguimiento se daban propuestas para trabajar con los equipos directivos de los distintos centros para que el alumnado tuviera acceso a algunas asignaturas con un grupo de referencia (sobre todo en Tecnología, Plástica, Música y Educación Física) y así favorecer su incorporación en la nueva realidad escolar.



- **Evaluar los aprendizajes y progresos realizados** con el fin de disponer de información que permitiera determinar el momento oportuno en el que cada alumno podría incorporarse al grupo de referencia. Se elaboraron informes para la evaluación continua y se trabajaron los aspectos que debía recoger el informe final individualizado que constate el resultado del proceso de enseñanza/aprendizaje y los conocimientos adquiridos. También se diseñaron las directrices para la elaboración de una Memoria final en la que constase el número de alumnos atendidos, los objetivos, contenidos, actividades y metodología llevados a cabo en las aulas de enlace.
- **Crear autonomía en el profesorado** para la elaboración de sus propios materiales educativos, pues no existían en los inicios del programa materiales adecuados para Primaria y Secundaria que permitieran el acceso a la lengua de las distintas áreas del currículo, y así el profesorado de las aulas de enlace hubo de enseñar Matemáticas, Conocimiento del Medio, etc., a través de la inmersión lingüística.
- **Programas de educación emocional aplicada a la enseñanza del español como lengua de acogida y dirigidas a las tutorías que ejercían los profesores encargados de las aulas.**

Emigrar es un proceso que produce unos niveles de estrés tan intensos que llegan a superar la capacidad de adaptación de los seres humanos. Estas personas son las candidatas a padecer el *Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico y Múltiple* o *Síndrome de Ulises* (haciendo mención al héroe griego que padeció innumerables adversidades y peligros lejos de sus seres queridos). El conjunto de síntomas que conforman este Síndrome constituye desde las últimas décadas un problema de salud mental en los países de acogida de los inmigrantes y en las segundas generaciones. Acontecimientos como la soledad y la separación afectiva forzosa producen *duelos* que tienen que ver con los vínculos y el apego. En muchas ocasiones será el duelo por el fracaso del proyecto migratorio, al no poder lograr las mínimas oportunidad de acceso a los papeles o a un trabajo digno. Incluso la lucha por la supervivencia sobre todo en dos grandes áreas: la alimentación diaria y la vivienda.

Emigrar es un proceso que produce unos niveles de estrés tan intensos que llegan a superar la capacidad de adaptación de los seres humanos.



Estación de tren de Lviv, Ucrania. Foto de Chandler Cruttenden en Unsplash.

También existe un duelo por los peligros físicos relacionados con el viaje (pateras, cayucos, camiones...), las coacciones de las mafias, las redes de prostitución, etc. Todo ello confluye en una emoción devastadora para el emigrante, el miedo, tanto físico como psíquico. El miedo crónico e intenso fija las situaciones traumáticas a través del sistema límbico del cerebro y da lugar a una amígdala reactiva, sede de las emociones, lo que potencia el estrés crónico dando lugar a una potenciación del condicionamiento de esta emoción, tanto sensorial como contextual, respondiéndose con estrés ante las situaciones futuras anticipatorias. Este dato es importante en los pacientes con Síndrome de Ulises, ya que se hallan sometidos a múltiples estresores que les reactivan las situaciones de terror que han sufrido anteriormente.

Pudimos comprobar que no es necesario que la persona que realiza el proceso migratorio realice un viaje en las penosas condiciones que conllevan los anteriormente expuestas, sino que es frecuente que haya una sintomatología cercana al síndrome por el mero hecho de la separación y la ruptura de vínculos afectivos con su país, familiares, escuela y amigos.





Estos procesos traumáticos también se aprecian en los niños y jóvenes, hijos de inmigrantes, cuyos padres no tienen papeles. Vimos incluso niños asustados porque sus padres se retrasaban apenas un rato en llegar a casa, con el miedo que ocasiona una deportación y la posibilidad de quedarse solos aquí.

Esta combinación de soledad, fracaso en el logro de los objetivos, vivencia de carencias extremas y terror sería la base psicológica y psicosocial del **Síndrome del Inmigrante**.

En el seguimiento de las aulas de enlace se analizaron todos estos factores para, por un lado, detectarlos en los alumnos que los pudieran padecer; por otro, analizamos la manera de ejercer una acción tutorial que trabajara la mediación y facilitación emocional en la expresión comunicativa lingüística, y no solo gestual y actitudinal como expresiones emocionales, de la situación por parte del alumnado.

Por lo tanto, nos formamos en la sintomatología, en los factores que potenciaban el efecto de los estresores, en la clínica del Síndrome de Ulises (sintomatología del área depresiva, sintomatología del área de la ansiedad, en el área de la somatización y en el conductual). Y por último tuvimos que aprender el diagnóstico diferencial con los trastornos de estrés postraumático (este tipo de estrés sí es más frecuente, por ejemplo, en las situaciones vividas en la guerra). Los estudios del psiquiatra Joseba Achotegui fueron nuestra guía esclarecedora.

Ejercer labores tutoriales en estas situaciones requiere de mucha empatía, conocimientos, observación y sensibilidad por parte del profesorado de las aulas de enlace. Así, estos profesionales tuvieron que formarse tanto en los Centros de formación del profesorado como en el seguimiento que se realizaba en la Unidad de Programas de los instrumentos necesarios, para trabajar el desarrollo y situación emocional de este alumnado. Aspectos tales como qué son las emociones, sus funciones, su poliédrica dimensión dentro del individuo, la respuesta física de las mismas, fueron conocimientos necesarios para ayudar a nuestros alumnos a expresar lo que sentían.

Y es precisamente en la expresión de las emociones, **el ponerles nombre e identificarlas**, el punto de partida para poder ayudar a su equilibrio afectivo, por lo que elementos lingüísticos que comunican la expresión emocional como funciones, exponentes funcionales y nociones propios de niveles más avanzados como el B1 o el B2 en las enseñanzas de las segundas lenguas, tuvieron que aplicarse en estadios tempranos como el A1 (A1.1 y A1.2), de manera que el alumnado que lo necesitase pudiese compartir las angustias o el miedo o la inseguridad que estaba viviendo a través del conocimiento de la lengua española adquirida.

He tratado de realizar un resumen poco exhaustivo del trabajo que se desempeñó entre los años 2003 y 2008. Añadiré los dos viajes de estudios Arion (2006 y 2008) que se diseñaron desde el seguimiento de las aulas de enlace, para que el profesorado y el Servicio de Inspección de distintos países europeos tuvieran como modelo el funcionamiento de nuestras aulas, o las Jornadas de buenas prácticas de aulas de enlace que se llevaron a cabo en el IES La Paloma en mayo de 2008, con el profesorado adscrito a las mismas, de las distintas Direcciones de Área que actuaron como ponentes y oyentes de las actividades, prácticas y materiales que habían elaborado en sus clases.

Como un rayo que resquebrajó esta tarea que estábamos realizando, la crisis económica y los recortes, sobre todo en educación pública, hicieron que prácticamente la mayoría de las aulas de enlace de los CEIP y los IES se cerraran. También desapareció el concurso de méritos, que valoraba la formación y el trabajo en atención a la diversidad y a la enseñanza del español, para obtener una comisión de servicios para acceder al profesorado a ejercer su labor docente en ellas.

Nuestra labor en las aulas asesora técnica de formación, profesoras asesoras del SAI y mi trabajo en el seguimiento quedó sepultada

en el silencio. Todo un colectivo se había formado conjuntamente, con lo inusual que es eso en educación, para atender las necesidades de un colectivo vulnerable, en este caso los niños y jóvenes con desconocimiento del idioma, se transformó en sombra, en humo, en polvo, en nada.

Y regresamos a la antigua atención del alumnado con desconocimiento del español en algunas horas de Educación Compensatoria, si el centro contaba con este recurso, o en la asignatura optativa de refuerzo de lengua junto al resto del alumnado de habla española, o a la atención del

SAI como mucho dos veces en semana, o por los pasillos y buscando huecos para poder atender a este alumnado que además de desconocer la lengua del país de acogida se encuentra en una situación de indefensión emocional. En buena medida se les ha ido atendiendo gracias a la buena voluntad de profesionales de la enseñanza ya sobrecargados de tareas burocráticas y con aumento de carga lectiva desde hace ya unos 12 años.

En 2008 todavía quedaba mucho por hacer, por depurar, problemas todavía no trabajados como la implicación de los claustros en los centros que ubicaban aulas de enlace, la colaboración con los departamentos de orientación, la relación con los mediadores interculturales... El seguimiento no fue la panacea que solucionó una difícil situación, pero sí fue un lugar de encuentro de más de 300 profesionales queriendo desarrollar un trabajo digno y conjunto.

Como un rayo que  
resquebrajó esta tarea,  
la crisis económica y los  
recortes hicieron que la  
mayoría de las aulas de  
enlace se cerraran.



Por todo ello el título de **nostalgia** que encabeza este artículo. Muchos de los profesionales que trabajamos durante este periodo en torno a las aulas de enlace llegamos a creer que la educación era una bella verdad.

Todos los materiales elaborados, las horas de aprendizaje, las investigaciones realizadas y no solo de nosotros, sino de tantísimos profesionales que nos precedieron y que nos formaron, se han quedado en esa generación que participó durante 6 años en el programa, pues también se redujo la formación del español como segunda lengua en los centros de formación del profesorado y en el Centro Regional Las Acacias que se venían ofreciendo con regularidad. Ya no se consideraba línea prioritaria que fue sustituida por la implantación del bilingüismo y por el desarrollo de la formación en las nuevas tecnologías. *El imperio de lo efímero* podría definirse la etapa que describo si tomamos el título del libro de Gilles Lipovetsky.

También la palabra **esperanza** encabeza el título de este artículo. Una esperanza que surge en un momento de grave crisis humanitaria que asola a Ucrania en un contexto de guerra secundaria, todavía más trágica que una guerra que aflora entre países contrarios. Se produce por una inclasificable invasión que conlleva no solo un trauma de guerra en quien la padece sino agudizado por la arrogancia, soberbia y desprecio con los que están siendo tratados.

Las nuevas aulas de enlace que se implanten para atender al alumnado ucraniano tendrán que disponer de profesionales que, además de conocer los mecanismos de la enseñanza de la lengua en contextos escolares, los recursos y materiales existentes para ello, la atención tutorial con el desarrollo de un programa emocional que atienda no solo al duelo migratorio como ya hemos visto, sino la ansiedad y los estados depresivos que han causado en estas edades el periodo de confinamiento, la semipresencialidad y el uso de mascarillas por las medidas higiénico-sanitarias que ha requerido la COVID-19. Y a todas estas circunstancias, ya de por sí complejas, abordar los posibles casos de trastorno de estrés postraumático que pueden darse en el alumnado ucraniano que llegue a ellas.

Quizás sea la guerra la peor experiencia que se puede vivir, y de entre toda la destrucción que genera, la más severa es el profundo cambio de la realidad de la víctima. Los niños y jóvenes son los más vulnerables, pues se encuentran en la etapa en la que comienza el desarrollo de formación como persona, las creencias sobre el mundo, sobre los otros y de sí mismos. Además, son etapas en las que comienzan la regulación emocional. Si este proceso se realiza en situaciones de control, seguridad, acompañamiento y protección, las personas crecen emocionalmente sanas. Donde no hay padres o familiares o amigos para ayudarles en esta situación ha de ser el maestro, la profesora y todos los que formamos la escuela quienes se lo proporcionen.

Los adultos del país de acogida, en nuestro caso el profesorado y la comunidad educativa, tienen que conocer los principales problemas que pueden desarrollar los niños para reconocerlos, así como las actuaciones específicas en caso de que empiecen a desarrollar comportamientos y emociones preocupantes y detectar cuándo debe haber una intervención psicológica. La primera vía para realizar este cuidado y acompañamiento tiene que ser el aula, de enlace en centros públicos para que puedan incorporarse a su grupo de referencia una vez que haya alcanzado el nivel comunicativo e instrumental suficiente. De esta manera, garantizamos que el alumnado haga un solo proceso de acogida en su centro, y que no tenga que desplazarse a otra escuela o colegio porque no tenga plaza en el que se encuentra el aula de enlace. Ya hace 19 años ocurrió este hecho, por lo que tendríamos que aprender de aquello que no se realizó correctamente.

Han pasado muchos años desde mi experiencia como coordinadora del seguimiento de las aulas de enlace. Hoy en día posiblemente se tendría que plantear con otra estructura y adaptarse a la sociedad en la que estamos en el 2022. Pero creo, con honestidad, que muchos de los logros que se realizaron son extrapolables a la situación actual.

Reza un proverbio chino «hay tres cosas que nunca vuelven atrás: la palabra pronunciada, la flecha lanzada y la oportunidad perdida». De nuevo tenemos en educación la oportunidad de crear un programa que atienda interdisciplinar y magistralmente a los alumnos que por unas causas u otras nos llegan a las aulas de enlace del sistema educativo. Para ello, formemos a los buenos profesionales que tenemos, hagamos memoria y recojamos todo aquello que pudo servir en un pasado, acogamos con humanidad, pero también con rigor pedagógico. ●

# De la ayuda a distancia al acogimiento en las aulas

**Rocío Niebla**

Periodista



Lo siento, yo no quiero ser emperador.  
Ese no es mi oficio. Yo no quiero mandar ni  
conquistar a nadie. Quisiera ayudar  
a todos, de ser posible.

Adenoid Hynkel, personaje de  
la película *El gran dictador*

**E**n el barrio madrileño de Aluche se encuentra la escuela infantil pública La Verbena de la Paloma. Su director cierra cajas y cajas mientras las familias van depositando productos no perecederos para enviar a Ucrania. Eduardo Pastor, el director, cuenta que dos familias ucranianas le pidieron ayuda cuando Rusia invadió Ucrania; y como el camino se hace andando, Pastor y el AMPA organizaron una recolecta para enviar todo lo posible. Allí estaban también las dos madres cerrando cajas, derramando lágrimas y etiquetando en ucraniano lo que contenía cada una. «Resulta curioso que paz se diga igual es ruso que en ucraniano: мир», dice Pastor. Puede que los niños y las niñas de 0 a 3 estén viviendo la guerra en diferido sin vivirla, sin verla, sin entenderla, pero lo que perciben es una comunidad que se apoya, que se une y se moviliza. Que frente al odio se abren paso pequeños gestos de paz. Como el proverbio etíope dice: «Cuando las telas de araña se unen pueden atar un león».

La psicóloga infantil especialista en trauma Margot Ripoll asegura que las criaturas viven lo que no entienden con mucha ansiedad. Así que es importante abrir espacios seguros de diálogo en las aulas y, adecuándonos a la capacidad de comprensión del alumnado, hablemos de todo: incluso de la guerra, la miseria y la desigualdad. Para Ripoll una forma de sanar la sensación de angustia frente a algo que de alguna manera se nos escapa (o no podemos controlar personalmente) es volcarnos en formas propositivas. Y eso es lo que muchos centros públicos han hecho durante este tiempo: intentar ayudar de alguna manera al pueblo ucraniano. En catalán hay una expresión que dice *mica en mica s'omple la pica* y los pequeños grandes gestos son los que cambian el mundo. En Galapagar está situada la escuela pública La Navata. Laura Ortega





es su directora y cuenta que tuvieron la necesidad de «hacer algo». Una amiga del colegio, ucraniana, se puso en contacto con ella porque tiene una escuela de 0 a 6 años en la frontera con Polonia. La escuela, que tiene un bajo almacén, está siendo ahora un búnker. «Nos pidieron si nuestro alumnado podía decorar con dibujos el espacio para hacerlo más humano y amigable, ya que el espacio es puro cemento. Así las personas que en el toque de queda se refugian allí tengan el calor humano de ver dibujos bonitos», asegura Ortega. Manos a la obra: los niños y las niñas de La Navata han sacado sus mejores destrezas artísticas para llenar de solidaridad y arcoiris las paredes de una escuela infantil asediada por la guerra.

## Aulas enlace, bienvenidos a nuestras aulas

Hace mes y medio, familias residentes en Pozuelo y Aravaca se presentaron en el colegio público de Aravaca con niños y niñas que habían acogido. «Nuestros maestros se han volcado con ellos. Estamos haciendo lo que podemos y encantados de ayudar a la comunidad ucraniana. Hemos pedido un aula de enlace que la administración se ha comprometido a darnos si cumplimos el requisito de tener cinco alumnos que estén entre 3º y 6º», dice la directora Sonsoles Martín. Desde el centro han manifestado a la administración «que es importante también recibir apoyos para los alumnos ucranianos en niveles de Educación Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria, ya que el aula de enlace está pensada de 3º a 6º de primaria».

«Un aula de enlace es un aula específica, con currículo propio e integrada en el centro, que acoge a alumnos extranjeros de primaria y secundaria recién llegados, cuando presentan carencias en el conocimiento de la lengua española o cuando presentan un grave desfase por haber tenido escolarización irregular en su país de origen», señala Isabel Galvín, secretaria general de CCOO Madrid Educación. Dice que estas aulas de inmersión lingüística no son una ocurrencia única de la Comunidad de Madrid, si no que existen por todo el territorio español, aunque bajo diferentes nombres (ATAL, aulas de acogida o ALISO). Para ella las aulas de enlace son fundamentales a la hora de ofrecer a niños y adolescentes extranjeros un suelo firme sobre el que construir su nueva vida en este país. «Son herramientas de integración

**"Nuestros maestros se han volcado con ellos. Estamos haciendo lo que podemos y encantados de ayudar a la comunidad ucraniana".**

→ Arriba: CEIP La Navata.

Abajo: Escuela infantil cerca de Ternopil, Ucrania, que los niños y niñas de CEIP La Navata han decorado con sus dibujos.





que debemos mantener a toda costa. Son un modelo muy estudiado desde la pedagogía y aunque muchos autores coinciden en la necesidad de cambiar algunos aspectos de las aulas de enlace, la mayoría coinciden en que son un punto de partida necesario tanto para la integración como para la inclusión», afirma.

En el aula de enlace se imparten una serie de materias (sobre todo lengua española) y progresivamente se van incorporando asignaturas del curso correspondiente. «Cada escolar tiene un grupo de referencia, según su edad, con el que va compartiendo clases de manera progresiva. Normalmente el alumno puede estar en un Aula de Enlace un máximo de nueve meses, que suele ser suficiente para que se realice esa transición, pero en caso de no alcanzar los objetivos siempre es posible derivar al alumno a otro tipo de programas, como los de Educación Compensatoria», explica Galvín. Se trata de aulas, en primer lugar, con una ratio mucho más baja que la mayoría de las aulas normales (la ratio máxima de un aula de enlace, por ley, es de 12 alumnos). Además, la decisión de entrar en un aula de enlace es voluntaria. No la toma el centro, sino que es propuesta a los padres por la Comisión de Escolarización.

↑ I.E.S. Villa de Vallecas, Madrid.



**Un aula de enlace es un aula específica, con currículo propio e integrada en el centro, que acoge a alumnos extranjeros de primaria y secundaria recién llegados, cuando presentan carencias en el conocimiento de la lengua española o un grave desfase por haber tenido escolarización irregular en su país.**

Tanto para la realización de esta revista como para los distintos estudios dentro de CCOO Educación Madrid nos ha costado mucho extraer información a la administración sobre las aulas de enlace. La información es muy poco transparente y muy incompleta. Isabel Galvín explica que en el año 2004 la Comunidad de Madrid tenía 190 aulas de enlace. En 2014 quedaban 80 aulas (menos de la mitad), y a principios de este curso solo quedaban 29. Han sufrido un recorte tremendo en las últimas dos décadas. «La Consejería anunció hace unas semanas la creación de 25 nuevas aulas de enlace, pero no ha dicho en qué centros ni cuándo se abrirán estas aulas. Hay centros que han solicitado un aula de enlace, pero la administración aún no les ha contestado. De hecho estamos presentando reclamaciones centro a centro», asegura la Secretaria General de Educación Madrid.

En la sierra de Madrid también están esperando como agua de mayo el aula de enlace que tienen pedida. Desde Rascafría, en el colegio Enrique de Mesa, la maestra del área de artística cuenta que el albergue de la zona se llenó de familias ucranianas, sobre todo madres e hijos: «Han estado durante un mes sin escolarizar. Yo voy al albergue los martes por la tarde a darles un taller de arte y otra maestra del valle les está dando allí castellanización a las mamás y a los niños». Ahora las mujeres





adultas están asistiendo al CEPA de Rascafría y los niños y las niñas al colegio. «Llevan una semana y media y necesitamos el aula de enlace para la castellanización de los niños y niñas de tercero a sexto. Hay 18 niños y estamos esperando más», asegura la maestra de arte. El colegio Enrique de Mesa tiene 108 alumnos que han manifestado felicidad por poder ayudar a personas que huyen del horror de una guerra. «De momento estamos comunicándonos por el traductor de la tablet, es mucho trabajo y lo estamos haciendo con mucha dedicación y amor», dice. El profesorado del Enrique Mesa cuenta que hubiera preferido una adaptación más paulatina de estos niños y niñas, así como una reunión con las madres «como se hace a principio de curso».

Los aulas de enlace funcionan. Así lo cuenta Alfredo González García, Director C.E.I.P Rayuela. «Nosotros lo que hacemos es en primer lugar facilitarles todo lo posible su incorporación y que por lo tanto sea lo menos traumática posible». Desde el colegio les rellenan todos los documentos necesarios para la matrícula, acompañan a las familias al aula de enlace para que conozcan al profesor, así como a su tutor. En el aula de enlace aprenden el idioma y las áreas de matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales y salen con su grupo de tutoría en las áreas de artística (música y dibujo y educación física). «Al tener nuestro centro el aula de enlace el choque es mucho menor, y además suelen coincidir con algún alumno y compañero de la misma nacionalidad, por lo que sirve de enlace con el resto. Por ejemplo, hoy hemos matriculado al cuarto alumno ucraniano, tres de ellos pertenecen al aula de enlace (solo pueden entrar en dicho aula los alumnos a partir de 3º de primaria) y en total dicha aula tiene actualmente 13 alumnos», afirma el director González García.

El colegio público de El Escorial es conocido por su acogimiento y cuidado a las personas refugiadas. Rocío Chaquet es la directora y cuenta que cuando empezó la guerra de Ucrania llegaron «chicos sirios», a principios de marzo. «Llegaron a través de CEAR porque tienen aquí una casa. En total 4 niños. Cuando llegaron respondimos con los recursos del centro, es decir, liberar horas de compensatoria. Pedimos el aula de enlace, y nos la concecieron cuando vinieron los niños y niñas ucranianos». Ahora tienen una maestra de primaria que ha empezado con la alfabetización (para los sirios que tienen otro alfabeto) y la enseñanza del español para los ucranianos. «Las personas que han venido a El Escorial de Ucrania no son familias pobres. Por ejemplo, tenemos una niña ucraniana que llegó de las primeras que pronto saldrá del aula de enlace. Sus padres son médicos y

En el aula de enlace aprenden el idioma y las áreas de matemáticas, lengua, ciencias sociales y naturales y salen con su grupo de tutoría en las áreas de artística.



la mandaron para aquí nada más empezar la guerra», cuenta la directora. En esta aula de enlace comparten pupitre sirios y ucranianos, con más problemas que la falta del idioma. «Estamos acostumbrados a que lleguen los marrones, los solucionamos y luego ya quizá la administración concede algo de ayuda», asegura la directora. El centro solo tiene una orientadora, que casualmente es psicóloga, y es una necesidad clara, y que todos los centros manifiestan, un equipo de psicólogos que atiendan a niños y niñas que vienen cargados de miedos, de nostalgias y de traumas. «Aquí hay dos niños que han llegado sin sus padres. Puede que tengan shock postraumático. Al más pequeño los primeros días le dió un ataque de ansiedad», cuenta Rocío Chaquet.

Isabel Galvín concluye: «La Consejería de Educación ha dado ruedas de prensa con mucha rapidez, anunciando a bombo y platillo la creación de aulas de enlace y subiéndose al tren de la solidaridad, pero a la hora de hacer, no ha hecho nada». Considera que a la hora de crear las aulas de enlace, de reforzar la plantilla de orientadores y psicólogos, de comunicarse con los centros que necesitan traductores y personal, a la hora de decir claramente qué se está haciendo y dónde, está mostrando una dejadez horrible. «Están para el titular y para la foto pero no hay un plan real de acogida para este alumnado». ●

↑ C.E.I.P. San Lorenzo.

# Refugiados e inclusión en Berlín: obstáculos y oportunidades

**Daniel Punzón del Álamo**

Filósofo. Experto en memoria y atención a personas refugiadas



**D**esde que comenzó la invasión el pasado febrero, más de 900.000 refugiados ucranianos se han registrado en Alemania, según cifras de las Naciones Unidas. La mayoría llegan a Berlín en tren o autobús, a una Estación Central donde les reciben voluntarios de distintas nacionalidades para darles comida y productos de higiene que han sido donados por los berlineses. Muchos de ellos continúan su viaje hacia otras ciudades alemanas o europeas. De los que han llegado a Berlín, más de 60.000 se han registrado hasta ahora en la ciudad, y se han convertido en habitantes de la capital alemana.

El gobierno estima que la mitad de los refugiados que llegan a Berlín son niños y adolescentes. Tras gestionar un piso de acogida o encontrar a berlineses que decidan acogerles en su casa, para las familias refugiadas llega el momento de pensar en la educación de sus hijos. Lo primero es viajar al antiguo aeropuerto de Tegel, donde el gobierno regional ha instalado un Centro de Llegada donde registrar a los menores de edad acompañados. Tras el registro, el gobierno de Berlín queda al cargo. ¿Qué medidas ha puesto en marcha para facilitar la inclusión de los recién llegados? ¿Cómo se está viviendo esta crisis humanitaria en los centros educativos, que ya se enfrentaron a una situación similar en 2015 con la llegada de refugiados sirios y afganos? Y sobre todo, ¿qué podemos aprender de su experiencia?

## **Las *Willkommenklassen* o aulas de bienvenida: un modelo de inclusión**

Era un jueves frío y húmedo en el barrio berlinés de Wedding. Se trata de un barrio del antiguo Berlín oriental, al norte de la ciudad, una de las zonas más multiculturales de la capital alemana. La Junta Directiva de uno de sus institutos, el Lessing-Gymnasium, se reunía tres días después de la invasión de Ucrania para decidir qué hacer ante la inminente llegada de refugiados ucranianos. El director del instituto, Michael Wüstenberg, decidió abrir un aula de bienvenida.

Las *Willkommenklassen* o aulas de bienvenida no son nada nuevo. Antes de que comenzara la llegada de refugiados ucranianos, Berlín ya contaba con 540 aulas de bienvenida, en la que estudiaban unos 6.000 alumnos. Es un modelo muy parecido al de las aulas de enlace: son aulas separadas, de entre 12 y 15 alumnos cada una, donde los recién llegados aprenden alemán mientras comparten asignaturas como educación física o inglés con el resto del alumnado. Cuando su manejo del idioma mejora lo suficiente, se produce una transición a las clases en alemán.

Según anunció la alcaldesa-gobernadora socialdemócrata Franziska Giffey a finales de marzo, el plan a corto plazo era crear 250 aulas de bienvenida nuevas, que abrirían 2.750 plazas para el alumnado ucraniano. De las aulas prometidas, hasta el momento se han creado solamente





*Willkommenklasse* del instituto Lessing, Berlín (Alemania). Publicada en la revista *web.de*.

50, en las que actualmente estudian 1.025 alumnos ucranianos. De los menores ucranianos escolarizados, la mitad necesitan un aula de enlace y la otra mitad, debido a su conocimiento de alemán, se han matriculado directamente en clases normales.

El instituto Lessing, un mes después de tomar la decisión, ya tenía un aula de bienvenida en funcionamiento con 13 estudiantes ucranianos de entre 12 y 17 años. Todos empezaban de cero en alemán. Los profesores y los trabajadores sociales del instituto se comunicaban con ellos a veces en inglés y a veces en alemán, mientras que los estudiantes hablan entre ellos en ucraniano y también en ruso. Uno de los estudiantes, Kirill, con el alemán que ha aprendido en un mes, ya ha compartido su Instagram y su número de teléfono con otros alumnos del centro. Muchos de los jóvenes refugiados se juntan con el alumnado alemán a jugar al ajedrez o al ping-pong en el recreo, una conexión que es fundamental a la hora de dar a los jóvenes ucranianos una sensación de normalidad. Es imposible que se sientan como en casa, pero es posible usar los espacios educativos para abrir un espacio seguro donde puedan continuar su formación y su vida social y emocional.

## Falta de plantilla y soluciones temporales

Berlín no lo está teniendo fácil para encontrar una plantilla que de respuesta a la creación de miles de plazas en guarderías, colegios e institutos. Incluso antes de la pandemia, el sistema educativo alemán ya sufría un déficit de profesores, causado por la falta de inversión educativa, los sueldos bajos de los maestros, y los obstáculos para cursar formación del profesorado en las universidades alemanas. Como era de esperar, este déficit se ha agravado con la pandemia, con las bajas por Covid en estos momentos llegando a suponer un 10% del profesorado.

A la vez, hay una dificultad clave a la hora de suplir estas carencias de plantilla, y es que el gobierno federal no parece tener muy claro

**El gobierno federal no parece tener muy claro cuánto tiempo se quedarán los refugiados ucranianos en Alemania, por lo que se muestra reacio a comprometerse con medidas a largo plazo.**

cuánto tiempo se quedarán los refugiados ucranianos en Alemania, por lo que se muestra reacio a comprometerse con medidas o contrataciones a largo plazo. La Ministra Federal de Educación Bettina Stark-Watzinger planteó la contratación de profesores ucranianos refugiados como solución rápida a la falta de plantilla, y Berlín ha tomado la iniciativa. El Senado berlinés ha recibido hasta el momento 300 solicitudes de profesores ucranianos, de los cuales han contratado 30 hasta el momento, afirmando que intentarán contratar al resto lo antes posible.e.

Sin embargo, el presidente de la Asociación Alemana de Profesores, Heinz-Peter Meidinger, ha dejado claro que esta no es una solución sostenible y que solo supone «una gota de agua en el océano». Además de la contratación de refugiados, lanzó la propuesta de contratar a aquellos profesores jubilados que estén dispuestos a echar una mano.

El déficit de plantilla docente en Berlín y el resto de Alemania es un problema estructural que requiere soluciones estructurales. Ante una emergencia humanitaria como la que la ciudad vive actualmente, las únicas medidas que se pueden tomar con rapidez son parciales y temporales, y muestran la necesidad de un sistema educativo que trabaje no solo con plenos recursos y plantilla, sino con un excedente que sea capaz de dar salida a situaciones como esta. Uno de los desafíos, en un país de excesiva burocracia como es Alemania, es aprender a agilizar los procesos y a incorporar un cierto grado de flexibilidad e improvisación en la organización del sistema educativo.





## De Berlín a Madrid: lo que podemos aprender de la capital alemana

En estos momentos, las diferentes fuerzas políticas están negociando el presupuesto del que dispondrá Berlín durante esta legislatura. Mientras sindicatos locales como el GEW (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin*) piden ratios más bajas, más trabajadores sociales en los centros y una expansión de la plantilla de psicólogos, el gobierno de Giffey está amagando con recortar de 12 a 4 millones de euros los fondos líquidos de los centros educativos.

↑ Foto: Monika Skolimowska.



**La inclusión no es una palabra mágica. Es una realidad que requiere de prácticas diarias y modelos educativos que, a su vez, necesitan de recursos humanos y materiales. [...] Sin recursos, les estamos abandonando en el momento en que más lo necesitan.**

Aunque el gobierno socialdemócrata de Giffey esté muy alejado de las coordinadas políticas de Díaz Ayuso, y aunque en Alemania no existe ni la educación concertada ni el continuo transvase de plazas públicas a la privada, tanto Madrid como Berlín sufren una falta de inversión educativa y de plantilla docente que lastran cualquier medida dirigida a la inclusión del alumnado refugiado. Tanto las aulas de bienvenida berlinesas como nuestras aulas de enlace, modelos mejorables pero de éxito demostrado, serán incapaces de garantizar una inclusión plena si no se abren las aulas suficientes y se contrata al profesorado necesario.

La inclusión no es una palabra mágica. Es una realidad que requiere de prácticas diarias y modelos educativos que, a su vez, necesitan de recursos humanos y materiales. La solidaridad con los refugiados ucranianos no necesita banderas ni titulares ni ruedas de prensa. Necesita un compromiso real con la educación y su habilidad para acoger, formar, y guiar emocionalmente a niños y jóvenes que han vivido y siguen viviendo situaciones muy duras. Sin recursos, les estamos abandonando en el momento en que más lo necesitan. ●



# Propuestas

# Educación para soñar: un mundo libre de guerras y sin desigualdad social

**Rocío Niebla**

Periodista



Porque si en serio desean que aquí funcione la paz, déjense de cachondeos y pónganse, de verdad, a fabricar con las armas bicicletas, panecillos, conciertos al aire libre y tortas de mazapán

José Antonio Labordeta

**E**l sociólogo argentino Oscar Cornblit publicó en *Violencia social, genocidio y terrorismo* (Fondo de Cultura Económica, 2001) un estudio en el que demostraba que en las poblaciones en las que los niños y las niñas son criados de forma más respetuosa, y en las que los derechos de la infancia se tenían en cuenta, eran precisamente las comunidades más pacíficas. Comparándolo, afirmaba Cornblit, con las sociedades donde se desatienden y maltrata a las criaturas, el promedio de guerras y violencia es más elevado. De los niños y las niñas de hoy dependen la guerra o la paz del mañana.

Al sueño de libertad y fraternidad de Martin Luther King se llega mediante una revolución de las ideas que conlleve un compromiso por la justicia social. La paz no es solamente la ausencia de la guerra, ya que no existe paz si en este mundo convive la opulencia y la miseria, el racismo y la exclusión, la discriminación y la injusticia. Tolerar los defectos del mundo es ir en contra (incluso por omisión) de la paz. Y como dijo Malala Yousafzai: «Un niño, un profesor, un lápiz y un libro pueden cambiar el mundo; la educación es la única solución».

Desde la Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Catalunya, la investigadora Marina Caireta propone la educación de la cultura de la paz. Según AGNU (Asamblea General de Naciones Unidas) este modelo de educación consiste en «el conjunto de valores, actitudes, comportamientos y modos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos, incidiendo en sus raíces mediante el diálogo y la negociación entre individuos, grupos y estados». Para Marina Caireta no solo es «desmilitarizar las mentes y apreciar la diversidad», también rema a favor de educar en la «construcción de grupos y comunidades pacíficas y con capacidad de abordar colectivamente los retos que se les plantean». Educar para la paz está ligado con el diálogo y la escucha, y por supuesto con la educación democrática: decidir y construir entre todos y todas. La democracia en los centros educativos pasa por preguntar y escuchar, más que decidir y que un alumnado pasivo acate..





La paz no solo es la ausencia de la violencia (concepto de paz negativa). Esta es la paz que, a bote pronto, en los centros educativos se está abordando como tiritas o costuras de la gran herida que está dejando la guerra de Rusia. Educar para la paz es trabajar en la cooperación en detrimento de la competitividad; es proteger y defender los derechos humanos, es cuidar las relaciones sociales y que los niños y niñas adquieran habilidades prácticas de análisis. Y, tal y como defiende la Escola de Cultura de Pau, es tener «las habilidades para entender y transformar de forma no violenta y creativa los conflictos, así como construir un sistema de valores propio en base a los valores universales de la paz y los derechos humanos».

Desde el IES Villa de Vallecas, Paloma González, de la cooperativa Pandora Mirabilia, nos habla sobre un proyecto de radio por la paz en el que llevan meses trabajando. Se basa en unos podcasts que se enmarcan dentro del proyecto de «Comunidades educativas transformadoras comprometidas para la construcción de sociedades solidarias». Conjugando los valores del ecofeminismo, la igualdad de género, la lucha contra el racismo y la sostenibilidad ambiental, y apoyándose «en las

↑ CEIP Felipe II, Madrid.

herramientas más potentes de comunicación de hoy en día como los podcasts o los memes», el alumnado de cuarto de primaria abre los micros y reflexiona sobre estos temas. La educación para la paz exige agentes de cambio, más que alumnos inmóviles y solo receptivos. La paz conlleva conjugar ciudadanía, y para esta es esencial iniciarles en el espíritu crítico. González cuenta que tan importante es «que aprendan a sumar y a restar como a enfrentarse a una relación tóxica o desenmascarar el machismo implícito en algunas cuestiones del amor romántico». Por no hablar «de la emergencia climática, que es un problema acuciante de su generación y que va a dar lugar a muchos conflictos bélicos derivados de la escasez de recursos o la imposibilidad de habitar algunas zonas del planeta».

En la cultura africana xhosa hay una palabra mágica: «ubuntu». En español podría traducirse como «una persona es humana a través de la humanidad de los otros» o «soy porque nosotros somos». Los ubuntu son abiertos y receptivos a los demás, no dejan atrás a nadie y cuando algo bueno pasa para uno, la alegría es compartida. Lo mismo si la pena atraviesa a algún miembro de la comunidad. En *Ubuntu. El espíritu de la humanidad*, Helen Sayers, de Association for Living Values Education International, cuenta que un antropólogo propuso un juego a los niños de esta tribu africana. Puso una cesta con frutas cerca de un árbol y les dijo a las criaturas que el primero que llegara se ganaba la canasta. Cuando dio la señal, los niños se dieron la mano y corrieron

juntos, después se sentaron a disfrutar del premio.

Cuando les preguntó por qué habían corrido así si podía ganar solo uno, le respondieron: «*Ubuntu*, ¿cómo uno de nosotros podría estar feliz si todos los demás están tristes?». Aquí os proponemos recursos para trabajar ubuntu.

Cuando la guerra estalló algunos profesores y profesoras decidieron cerrar el libro de texto y dibujar un mapa de Rusia y Ucrania en la pizarra. El profesor de historia del IES Iturralde Miguel Fernández estaba dando medieval, pero al entrar por la puerta las caras espectantes y las cabezas

centrifugando hicieron que se replanteara el temario. Cuenta que la curiosidad por la guerra, como cualquier otro tipo de curiosidad, hay que cogerla cual toro por los cuernos, y ofrecerle al alumnado tantas respuestas como necesiten. El profesor de historia de la Universidad de Buenos Aires Rafael Gagliano afirma que «la paz nos invita en la escuela a leer la historia del sufrimiento humano evitable para comprenderlo, reconocerlo y trascenderlo en la praxis colectiva». Y se pregunta: «¿Qué interpretaciones y representaciones de la paz hubo en la larga historia de la especie? Hay convicciones fundadas en derechos que canalizan

## Cuando la guerra estalló algunos profesores y profesoras decidieron cerrar el libro de texto y dibujar un mapa de Rusia y Ucrania en la pizarra.





la integración social y la convivencia democrática». Para el profesor Gagliano no basta con la paz negativa: «Necesitamos explorar la *positividad* de la paz como programa de indagación y práctica de nuevos conceptos de justicia, amistad, reconocimiento y dignidad en contextos interculturales vibrantes». La historia que enseña el profesor Miguel Fernández son los ejemplos para no repetir, pero los nuevos caminos para el diálogo y el consenso están por explotar, educar y construir.

Es importante mostrar en el aula ejemplos de personas y colectivos que han trabajado por la paz y que deberían servir de pincel para dibujar otros mundos. Héctor Barreiro en *Historias del mundo para una cultura de paz* (Editorial Catarata) cuenta auténticas bellezas. Por ejemplo las *mingas*, conocidas en Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Brasil y Haití. «Consisten en la colaboración espontánea y desinteresada de los aldeanos para ayudar a levantar una cosecha o también para realizar otras tareas. Casi siempre terminan en alguna danza», cuenta. Es el trabajo colectivo que una comunidad le ofrece a otra o a uno de sus miembros. Según Barreiro las mingas se convocan cuando el trabajo de unos cuantos no es suficiente, cuando las condiciones climáticas sí lo exigen o cuando se carece de los medios económicos para realizar la tarea. «Esta ayuda mutua permitió que en el imperio inca nadie pasara hambre». Aquí no manda la ley del más fuerte, sino la cooperación y el altruismo: valores necesarios para un mundo en paz.

En *El apoyo mutuo* (Pepitas de calabaza, 2020) Priotr Kropotkin sostiene que estos «instintos sociales» también están en los seres humanos y se presentan de tres formas:

- El «instinto gregario»: el placer que sentimos cuando estamos acompañados, e incluso tocándonos.
- El «placer en la conformidad»: sentirse parte del grupo, comprobar que todos hacemos y pensamos lo mismo.
- La solidaridad: esta necesidad instintiva de la solidaridad y el goce que con ella se siente son expresiones humanas de evolución.

Sería interesante dar a conocer (y poner en práctica) las ideas de Priotr Kropotkin en las aulas, ya que señalaba que en cantidad de especies de animales existe una tendencia instintiva al auxilio mutuo y a la solidaridad con otras especies, e incluso entre animales y plantas. Héctor Barreiro cuenta que en el corazón de la Amazonia «encontramos el particular comportamiento de las hormigas *Solenopsis invicta*, que trabajan juntas para mejorar su supervivencia y el bienestar del grupo en caso de amenaza». Esta hazaña de cooperación social siempre ha asombrado a los científicos, porque cuando el río crece e inunda el



hormiguero y se ven forzadas a abandonarlo, más que de huir o salvarse de forma individual, logran distribuir su peso y crean una estructura ligera y flotante para sobrevivir juntas. Barreiro considera que solo el acto de cooperar las mantiene vivas.

Laura Jiménez Hernández es docente del colegio República de Brasil, ubicado en el madrileño barrio de San Fermín. «Es un centro de especial dificultad y tenemos un plan de aprendizaje cooperativo para fomentar el trabajo en grupo, el respeto y los valores pacifistas», cuenta. Para Jiménez Hernández vivimos en una sociedad meritocrática en la que «se le explica a los niños y a las niñas que la única manera de conseguir lo que desean es compitiendo y esto es rotundamente falso». La competencia y la meritocracia llevan al individualismo y al egoísmo, es por eso que, pensando y actuando en «el resto» y cooperando entre todos el barco comunitario llega a mejores puertos. «Lo bonito de conseguir algo es el proceso y no sentirme más y mejor por encima del compañero», señala. La paz requiere justicia social y esta conlleva no un reparto igual de los recursos, sino que aquellos que más lo necesitan más tengan. «Para trabajar en la paz y en la buena

↑ CEIP La Navata, Madrid.





convivencia necesitamos dinero. Algunas veces no nos queda más remedio que poner partes disciplinarios u otras medidas coercitivas. Esto es porque no tenemos personal experto, como sería un técnico integrador social o un profesor técnico de servicios a la comunidad y medios para poder tener escuelas de padres», asegura. Los procesos pacifistas no pueden acabar y empezar en la escuela: requeriría que la comunidad se implicara.

Educación para la democracia es el mejor antídoto contra la guerra. «Hay una relación clara entre la falta de democracia y la guerra. Cuanta menos democracia, más violencia», asegura la politóloga Cécile Barbeito que defiende que los países más autoritarios y los más corruptos suelen caer más fácilmente en conflictos armados, mientras que los más democráticos suelen tener más mecanismos para resolver los conflictos de forma constructiva. En *122 acciones fáciles y difíciles para la paz* (editorial Catarata) hace una serie de propuestas prácticas para que los niños y las niñas se encaminen en

↑ CEIP Felipe II, Madrid.



## **Educar en la generosidad, la amabilidad, el cuidado mutuo, la conexión con la naturaleza, la democracia y el pensamiento crítico es lo que nos hace humanos.**

la cuestión. «La mejor manera de contribuir a la democracia es participando directamente en la toma de decisiones». Así que propone al profesorado y a las familias implicarse en asociaciones, asambleas de barrio u otras organizaciones e iniciativas que inciden en la política, «ya sea colaborando en las instituciones (implicación en canales de participación real) u oponiéndose a estas (presión, manifestación de oposición, creación de alternativas)».

La pedagoga Nora Rodríguez tiene un libro interesantísimo y práctico llamado *Educar para la paz* (Kairós, 2019), en el que dice que se trata de enseñarles que compartimos con todos los seres vivos del planeta una sola atmósfera y respiramos el mismo oxígeno. «De lo que se trata es de impedir que se desarrollen en una atmósfera de desconexión humana en la que el bienestar del grupo les resulte indiferente». Así que educar en la generosidad, la amabilidad, el cuidado mutuo, la conexión con la naturaleza, la democracia y el pensamiento crítico es educar en lo que nos hace humanos. Concluye Nora Rodríguez: «Pareciera que nos seguimos esforzando en que en primer lugar se desarrollen las capacidades cognitivas o que sean hábiles con las matemáticas, pero dejamos de lado lo que mejor sabe hacer el cerebro humano: conectar con otras personas y pensar socialmente». ●

# Acción

CCOO de Madrid ha puesto su Centro de Información a Trabajadores Migrantes (CITE) a disposición de las personas ucranianas que llegan a España huyendo de la invasión militar de su país ordenada por Putin

**Manuel Rodríguez Núñez**

Secretario de Políticas Sociales y Diversidad de CCOO Madrid



**L**a invasión de Ucrania ordenada por el dictador Vladimir Putin ha provocado que más de 4 millones de personas hayan tenido que huir de su país, lo que supone el mayor éxodo de personas refugiadas desde la II Guerra Mundial, una cifra que según la ONU podría llegar a los 8 o incluso los 10 millones en los próximos meses si la guerra no se detiene.

Una situación que afecta especialmente a la población más vulnerable, mujeres, personas mayores, personas enfermas y sobre todo niñas y niños, que tienen que recorrer miles de kilómetros sin un destino cierto, corriendo riesgos como la trata de mujeres y los abusos a menores.

Ya han llegado a España más de 40.000 personas refugiadas procedentes de Ucrania, cifra que se espera se duplique en las próximas semanas. De ellas más de 16.000 han sido acogidas en Madrid a través del centro de Pozuelo de Alarcón.

Ante esta flagrante violación del Derecho Internacional, la Comisión Europea ha activado por primera vez la Directiva 2001/55/CE para garantizar la protección automática temporal de quienes están huyendo de la guerra de Ucrania. Esta es una decisión de gran relevancia ya que ha posibilitado que todos los países de la UE concedan permisos de residencia y de trabajo, lo que a su vez facilita la entrada en el mercado laboral y la independencia económica y el acceso a la educación, sanidad, etc.

También el Gobierno de España ha tomado decisiones ágiles y rápidas: el Consejo de Ministros, en su reunión del día 8 de marzo de 2022, aprobó un Acuerdo para ampliar la protección temporal a personas afectadas por el conflicto de Ucrania que puedan encontrar refugio en España.

Por su parte, CCOO de Madrid ha puesto a disposición de las personas desplazadas de Ucrania en España su servicio gratuito del CITE (Centro de Información a trabajadoras y trabajadores extranjeros), que desde hace más de 25 años es un referente para la población inmigrante en la región, y que forma parte de la red confederal de CCOO y de la red europea Unión Migrant Net. Además, el sindicato ha habilitado un espacio en la página web con información concreta sobre las gestiones para la solicitud de la protección temporal que les permitirá automáticamente residir, trabajar o estudiar en España. Según el propio Gobierno más de 20.000 niñas y niños van a necesitar ser escolarizados en las próximas semanas.

Cada año CCOO atiende y asesora a través del CITE a cerca de 1.500 personas, en torno al 8% de estas ucranianas, especialmente en sus centros de Madrid Ciudad y Alcalá de Henares. En la actualidad,





en la Comunidad de Madrid residen casi 25.000 personas de origen ucraniano y algo más de 112.000 en toda España.

El CITE, además de orientar y reforzar a las personas en los procesos administrativos relacionados con su situación de extranjería, también facilita su integración aportando conocimientos sobre sus derechos y deberes, y proporcionando recursos para el desarrollo de su proyecto migratorio. De igual manera, es una potente herramienta del sindicato en materia de sensibilización y, en ese sentido, desde CCOO de Madrid consideramos que la situación y las decisiones sobre las personas ucranianas desplazadas que se han adoptado en toda Europa, incluida España, debería servir para que las administraciones tomaran conciencia de la situación de todas las personas que llegan a nuestro país huyendo de conflictos bélicos o políticos.

El Informe 2021 elaborado por la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) señala que el número de personas desplazadas de forma forzada en el mundo alcanzó los 79,9 millones de personas, casi el doble de los 41 millones registrados en el año 2010.

Por otro lado, en 2020, según Eurostat, 471.270 personas solicitaron protección internacional, frente las 698.760 que lo hicieron en 2019, lo que representa una reducción del 32,5% atribuible al cierre de fronteras como consecuencia de la pandemia. Personas procedentes de países inmersos en conflictos bélicos interminables como Siria, Afganistán, Eritrea o Yemen, o que sufren violencia y temen ser perseguidas por sus creencias o pertenencia a algún grupo social, o viven en contextos de vulneración de los derechos humanos.

Teniendo en cuenta que la población total de la UE roza los 448 millones de habitantes, el número de personas llegadas de manera irregular en los últimos 5 años apenas representa un 0,2%.

España, en 2020, fue el segundo país europeo (el primero es Alemania) en recibir solicitudes de protección internacional, con 114.919, la inmensa mayoría de personas procedentes de países latinoamericanos como Venezuela, Colombia y Honduras. Pero, por el contrario, somos el país europeo con menor porcentaje de resoluciones favorables, un 5% muy alejado del de países como Alemania (44%) o Grecia (55%), lo que provoca que muchas personas que necesitan protección internacional se encuentren atrapadas en una situación de tránsito que les imposibilita el acceso al trabajo y a la protección social.

**El CITE, además de orientar y reforzar a las personas en los procesos administrativos relacionados con su situación también facilita su integración [...]**



Ante esta situación, desde el espacio colaborativo Refugio por Derecho, del que forma parte CCOO de Madrid, hemos trasladado a la Asamblea de Madrid, a través de los grupos Más Madrid, PSOE y Unidas Podemos, una propuesta de Declaración Institucional instando al Gobierno de la Comunidad de Madrid a la elaboración de un Plan Regional sobre Acogida y Migración. Un Plan que, fundamentalmente, debe garantizar el acceso pleno de las personas migrantes y refugiadas a servicios públicos como la sanidad, la educación, el empleo y los servicios sociales para la plena integración en la sociedad. Esta resolución fue rechazada por VOX y el Partido Popular el pasado 23 de marzo, por lo que en las próximas semanas se presentará un Proposición No de Ley en la Asamblea de Madrid, con los contenidos y objetivos antes señalados, para al menos trasladar a las y los representantes de la ciudadanía que todas las personas migrantes y refugiadas deben tener los mismos derechos en una sociedad democrática. ●

↑ CITE, CCOO de Madrid.  
Foto: Fran Lorente Granados.

# Educación para la paz

**Juan Miguel Antoranz del Val**

Director del CEIP Felipe II de Madrid

**U**na guerra casi televisada en directo como la de Ucrania nos conmueve a todos. Nos hemos acostumbrado a dar por válido que lo que no aparece en televisión no existe y, de esta forma, nos olvidamos de que en este momento son varios los conflictos armados que desgraciadamente cuestan vidas, arruinan economías y destrozan países. Posiblemente no caigamos en la cuenta de que no hay día en el que no se ponga el sol sin que en cualquier lugar del mundo unos seres humanos matan a otros, muchas veces sin siquiera saber por qué.

Una sociedad como la nuestra, que presume de tener una población que posee una formación académica y cultural, y unos niveles de escolarización desconocidos en épocas pretéritas no tan lejanas, no ha conseguido, sin embargo, desterrar el hecho de que las personas sigan acudiendo al recurso de la fuerza como forma de resolver los conflictos.

¿Podemos afirmar que la posesión de una mayor formación académica no hace a las personas más pacíficas? ¿Educamos para la paz? ¿Quiere la sociedad que se eduque a los niños en la cultura de la paz?

¿No estaremos fomentando la creación de una sociedad egoísta y competitiva en exceso, que va dejando de lado valores como el de la solidaridad y que sigue justificando el que su país utilice la fuerza para conseguir los recursos que le permitan seguir disfrutando de ciertas comodidades que no pueden disfrutar otros seres humanos en países no muy lejanos?

¿Cómo puede ser que absolutamente todos los países del mundo, con gobiernos de todos los colores políticos, cuando tienen que celebrar su fiesta nacional, no lo hacen sino mostrando al mundo sus arsenales de guerra, exhibiendo su capacidad de matar a otros seres humanos?

¿Por qué cuando se trata de mostrar el supuesto orgullo de pertenecer a una comunidad, no se exhiben sus avances médicos, su erradicación del analfabetismo, del hambre, de ciertas enfermedades, sus ejemplos de solidaridad y cooperación internacional...?

¿Enseñamos en los colegios una cultura de paz más allá de cantar una canción todos juntos o soltar unos globos cada 30 de enero? ●

# Asilo y refugio: guía de recursos educativos para el profesorado

**Ana Soriano**

Área de inclusión de CEAR

**E**n septiembre de 2015 la dolorosa foto de Aylan Kurdi se hizo viral. El cuerpo sin vida del pequeño sacudió conciencias en todo el mundo y el término «refugiado» fue considerado palabra del año por la Fundación del Español Urgente (FUNDEU). Esa imagen, y todo lo que conllevó, impulsó nuestro trabajo de Educación para el Desarrollo en las aulas y nos permitió acercar la realidad de millones de personas refugiadas en el mundo a profesorado y alumnado de la Comunidad de Madrid; pronto advertimos la necesidad de trabajar estrechamente con el colectivo docente para dotarlo de herramientas didácticas que permitieran abordar este tema de manera complementaria a nuestro trabajo a lo largo de todo el curso.

Sabemos que no todas las guías que elaboramos las ONG resultan de utilidad, muchas de ellas se realizan desde nuestra particular mirada, fuera del espacio escolar, por lo que, en esta ocasión, contamos con el inestimable apoyo de docentes de varios centros educativos, y con ellos y ellas logramos la publicación de *Asilo y refugio. Guía de recursos educativos para el profesorado...* desde el profesorado. Una mirada sinérgica basada en la educación por competencias y con enfoque curricular, accesible y didáctico.

La guía arranca desde la premisa básica de que vivimos en contextos en constante evolución. En aquella época, hace ya seis años, la guerra en Siria ocupaba todas las portadas y la prensa se hacía eco de éxodos masivos de población. Se hacía necesario parar, observar, escuchar, reflexionar y llevar a las aulas todo lo que estaba sucediendo para hacer entender al alumnado, la ciudadanía del mañana, nuestra responsabilidad para que los errores y atrocidades, las vulneraciones de derechos humanos, no se volvieran a repetir jamás. Como podéis observar en un vistazo rápido a la guía, los datos de contexto se refieren al año 2015 y, por esta razón, invitamos a tomar como referencia las actividades propuestas desde cualquier contexto histórico. ¿Se puede utilizar esta guía hoy, cuando la guerra en Ucrania ha desplazado de los medios de comunicación todo lo que sigue sucediendo en Siria o Afganistán? Desde luego que sí. Y también debe permitirnos hablar de lo que pasa hoy en Ucrania. Os invitamos a reescribir ese contexto desde las asignaturas que impartís, para poder desarrollar un enfoque curricular de los contenidos.





Foto: Archivo CEAR

El reto que asumimos entonces era, precisamente, el de identificar los mensajes sobre migraciones, refugio o respeto a los derechos humanos, con contenidos curriculares. Sí, podemos plantear el enunciado de un problema de Matemáticas analizando las cifras de población desplazada en Colombia, o estudiando la tendencia del desplazamiento forzado en el mundo: en 2015 había 65,3 millones de personas que se encontraban fuera de sus hogares por causa forzada, y en 2020 hablamos de 82,4 millones... ¿qué habrá sucedido? Miremos los informes anuales y hagamos cálculos desde el estudio específico de algunos conflictos. Sí, también podemos proponer un comentario de texto y análisis sintáctico sobre las palabras del secretario general de Naciones Unidas sobre la guerra de Ucrania. Y, desde luego, sí, podemos llevar estos contenidos al espacio de Tutoría para promover una reflexión libre y crítica entre el alumnado, en diálogo abierto con la comunidad educativa, en la que las familias tienen mucho que decir.

Asumido ese reto, volvemos a la guía y advertimos en las primeras páginas que, año tras año, las rutas y flujos migratorios en todo el mundo



## Esta guía ayuda a entender que las personas refugiadas no sólo huyen de las guerras, que también hay guerras contra las personas por otras causas.

van cambiando, se hacen dinámicos y reflejan la situación en los puntos calientes del planeta. La violencia de grupos extremistas en países como El Salvador, Somalia o Libia, conflictos de larga duración como los de Palestina o Etiopía, y otros olvidados como el de Yemen, o Sudán del Sur, van sumando complejidad a un panorama que conviene conocer en profundidad. Nuestra responsabilidad como ciudadanía activa, y la vuestra como docentes, es poder mirar más allá de las portadas para volver a colocar el foco donde creamos conveniente.

El desplazamiento forzado de poblaciones afecta en la actualidad a Ucrania, pero también a otros países como Venezuela, Afganistán o Sudán del Sur. Para poder reescribir el contexto actual recomendamos visitar nuestro [informe anual](#), un análisis muy completo sobre la actualidad migratoria más cercana y, para un enfoque internacional, el

informe [Tendencias Globales](#) de ACNUR. Podéis consultar más referencias en la guía, si bien los contenidos sobre noticias pueden estar algo desactualizados. Os invitamos a profundizar más en estas dos referencias, y también os pedimos que prestéis atención a su actualización, en torno al 20 de junio de cada año, conmemorando el Día Mundial de las Personas Refugiadas.

Otro de los elementos fundamentales de la primera parte de la guía se refiere a la conceptualización. Os ofrecemos algunas claves informativas para abordar el refugio en el aula desde una buena base conceptual. Vamos de lo general a lo particular y analizamos a través de un glosario de términos qué entendemos por prejuicio, discriminación, racismo o refugiado/a, pero también os acercamos otros términos más especializados como «principio de no retorno», «apatri-dia» o «desplazamiento interno». De especial interés son los apartados «¿por qué vienen?», «¿de dónde vienen y adónde van?», ya que existen muchas representaciones sociales en torno a las migraciones, y cada día, en cada taller, en aulas de Primaria, Secundaria o Bachillerato hemos advertido que el alumnado no suele tener esa foto más global. Solemos hacer esas preguntas: ¿por qué creéis que migran las personas?, ¿cuál es su procedencia?, ¿qué creéis que está pasando ahora mismo en Honduras? Las respuestas no nos dejan indiferentes y constatamos que se da mucha desinformación. Poder ofrecer datos oficiales suele funcionar muy bien y el alumnado logra colocar en el mapa los relatos de personas reales de las que les hablamos.

Esta guía ayuda a entender que las personas refugiadas no sólo huyen de las guerras, que también hay guerras contra las personas por el hecho de pertenecer a un grupo étnico, profesar otras religiones,





tener ideas políticas diferentes a las de su gobierno o por ser mujeres o personas LGTBI. El bloque 1 de la guía nos explica de manera global los datos clave que debemos manejar en el aula y se dirigen a profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato. No obstante, también aclaramos que algunas de las actividades recomendadas para 1º de la ESO pueden ser adaptadas para 5º o 6º de Educación Primaria y viceversa. Todas las actividades del bloque 2 son flexibles y adaptables a las necesidades de cada docente.

Ese bloque 2 dispone de un total de 9 actividades para diferentes niveles de Educación Primaria, 6 para Secundaria y 4 para Bachillerato. Todas las propuestas proceden de diversas entidades para tener una mirada más completa sobre migraciones y refugio y buena parte de ellas promueven el aprendizaje cooperativo, el autoconocimiento y un enfoque positivo de la alteridad. Aunque resulta complicado seleccionar algunas, no nos resistimos a destacar, para Primaria, la actividad «Por preguntar, que no quede», una invitación al diálogo en casa que nos propone Aula Intercultural en torno a los derechos de la infancia y su carácter transnacional y transcultural. El «libro viajero» va de familia en familia, llenándose de historias diferentes que son piezas que encajan en forma de niños y niñas en una misma aula. Una preciosa iniciativa para valorar positivamente nuestras diferencias, que no son tantas como creemos.

También para Primaria, o para primeros cursos de Secundaria, nuestra actividad «¿Qué dice la gente?», en la que cada alumno/a se convierte en periodista por un día. Se trata de tomar el pulso a la opinión de vecinos/as, amigos y amigas o familiares sobre las personas migrantes. Solemos recomendar una sesión introductoria a las claves del periodismo. Tras la grabación de los testimonios, las conclusiones se «retransmiten» en el aula, con una pequeña representación, para dar paso a la noticia. Esta actividad suele funcionar muy bien, os la recomendamos por la experiencia que hemos tenido desde CEAR: alumnado muy implicado en hacer buenas crónicas y mensajes muy interesantes sobre estereotipos y prejuicios sobre los que reflexionamos después, en un «programa» de debate.

Y, hablando de nuestra experiencia en las aulas, también hemos llevado a la guía en el apartado de propuestas de Secundaria una actividad importante, muy necesaria, una retrospectiva llamada «Un paseo por la Historia», en la que hacemos un recorrido de hitos desde el final de la Segunda Guerra Mundial, recordando especialmente la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) o la Convención de Ginebra

**Todas las propuestas proceden de de diversas entidades para tener una mirada más completa sobre migraciones y refugio [...]**



Casas de papel pintadas por alumnado. Foto: Archivo CEAR

(1951), que pone un marco a la definición de persona refugiada... solemos preguntar en clase por qué sigue habiendo guerras y vulneración de derechos en la actualidad tras esas importantes propuestas que han suscrito la mayoría de países del mundo. Os recomendamos este ejercicio en clase de Historia. Os va a encantar.

Finalmente, y para grupos de Bachillerato, planteamos otras fórmulas como videojuegos o el uso de la guía *Refugio por Género*, muy recomendable para una perspectiva de reflexión en torno a los roles y estereotipos de género y cómo influyen en los procesos de migración forzada. Recomendamos todas las actividades de la guía, como complementaria a la que os presentamos en estas líneas, aunque en este caso las propuestas se dirigen a niveles de Secundaria y Bachillerato. No os la perdáis.

Nuestra guía cierra sus páginas reflejando la imagen en el espejo. Con toda esta información y algunas actividades hechas realidad, cuando hay ganas de más... ¡os toca! Os invitamos a tomar el testigo con tres sencillas propuestas para realizar en el centro y todas las que se os ocurran. Crear sociedades de acogida más seguras y constructivas es tarea de todos y todas, tengamos la edad que tengamos y vengamos de donde vengamos. Nos toca. ●



# VOCES

Entrevista con

# Javier Murillo

Director de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM

→ Javier Murillo. Foto: Irene Moreno





## «La violencia estructural nos marca los andamios injustos de la sociedad: una estructura por la cual hay unas personas que ya nacen marginadas y oprimidas».

### ¿La paz es algo más que la ausencia de la guerra?

Sí. La ausencia de violencia sería lo que entendemos por paz negativa. Pero también hay una paz positiva. La paz que se contruye día a día en la «no paz» estructural que nos invade.

### ¿Qué es el concepto de paz positiva?

La paz positiva se refiere a la construcción de relaciones armónicas tanto desde la perspectiva del sistema como de nuestras relaciones cotidianas, o la construcción de una convivencia democrática.

### El contrario de paz es además de guerra, violencia. Pero ¿qué clases de violencias?

Hay una violencia estructural que es la que genera una sociedad injusta. Hay una violencia de opresión, de la falta de derechos humanos. También hay una violencia cultural, en la que parece que queremos resolver todo a través de medios que no son del todo pacíficos. La paz positiva antes mencionada requiere construir, no solamente evitar las injusticias. Y la violencia es una injusticia estructural. La filósofa política Iris Marion Young, en *Las cinco caras de la opresión*, hablaba de cinco opresiones y una de ellas era la violencia. Las otras eran: la explotación, marginación, la carencia de poder y el imperialismo cultural. Todas ellas violencias y hay que combatirlas con una perspectiva global y desde la justicia social. En el documento fundacional de la Organización Internacional

del Trabajo, hace ya un siglo y dos años, decía: «No hay paz permanente sin justicia social».

### Trabajar por la paz también sería hacerlo para acabar con las cinco opresiones de las que hablaba Iris Marion Young?

Sin duda alguna. Sin justicia social es difícil que haya paz. Esta autora tiene un libro llamado *Responsabilidad por la justicia* donde asegura que todos, de una manera o de otra, somos responsables de las injusticias, tanto por acción como por omisión. Y en esos mismos términos podemos hablar de la paz: todos somos responsables. Si no hacemos nada por cambiar la violencia estructural, por ejemplo, desde las escuelas, somos corresponsables de la injusticia.

### ¿Qué diferencia hay entre la violencia estructural y la violencia cultural?

La violencia estructural nos marca los andamios injustos de la sociedad: una estructura por la cual hay unas personas que ya nacen marginadas y oprimidas. Para combatir dicha violencia hay que reformar su estructura, lo que tendría mucho que ver con la justicia redistributiva. Cuando hablamos de la violencia cultural nos referimos más a la mente y las ideas de las personas: combatirla sería cuestión de cambiar la forma de ver las cosas. Subvertir la violencia estructural requiere una revolución económica y de las instituciones; subvertir la violencia cultural, una formación mucho mayor, un gran cambio en la manera de pensar de las personas.



### **Cuando hablamos de resolver los conflictos de una manera pacífica, ¿a qué nos referimos?**

A emplear medios pacíficos como debatir y compartir ideas. Empatizar con el otro y construir alternativas novedosas es muy importante. Supone pensar que no siempre tiene que quedar alguien por encima; que hablando, y a base de creatividad y de compasión, se hace el camino.

### **¿Qué diferencia hay entre compasión y empatía?**

Empatía es entender al otro, ponerse en su piel. Tener compasión, concepto que en los últimos años se ha empleado en educación, quiere decir apasionarse con el otro. Una educación con compasión implica construir con el otro, más que «en su piel».

### **¿Qué hacemos cuando la confrontación de intereses entre dos partes son opuestas?**

Desde luego es muy complicado cuando una de las posiciones no ha sido alcanzada por la razón, sino de manera pasional. La educación por la paz implica pensar que no tenemos razón siempre y aceptar con humildad que hay muchas otras formas de entender. La humildad y el trabajo colectivo debe empezar a pensarse de manera diferente. Y, sobre todo, desde la violencia nunca se llega a buen puerto. La violencia solo genera más violencia.

### **¿Hay que ser pacifista también con el fascismo? ¿Hay alguna línea roja?**

Hay que ser pacifista para que no exista el fascismo. En el fondo, el fascismo no deja de ser una ausencia de una educación liberadora, democrática y solidaria. Si los valores democráticos fueran parte de la esencia de la educación y formáramos a estudiantes como agentes de cambio democráticos, seguramente no existiría el fascismo. A este se le combate con democracia.

### **Por lo que usted cuenta, la paz conlleva acabar con muchos privilegios. Pero ¿los privilegiados van a abandonar sus privilegios solo mediante el diálogo? ¿Van a ceder parcelas de poder solo con buenas palabras?**

El pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire decía que los opresores no pueden liberar a los oprimidos, y que tendrán que ser los oprimidos los que se liberen a sí mismos y a los opresores. Es muy difícil que los grupos de poder cedan, más allá de por pura caridad, así que tendrán que ser los oprimidos quienes hagan ese trabajo. Esto implica cambiar la mente de las personas. Es muy grave que el Gobierno español haya decidido invertir un 2% del PIB en armas: si inviertes un 2% en la guerra, no lo haces en sanidad o educación. Y ese 2% es justo el porcentaje que exigimos para la mejora de la educación.

### **¿Cómo se puede construir la paz desde las aulas?**

Hay que trabajar de forma global desde los primeros años, desde la educación infantil. La democracia se enseña y se hace con una formación en valores, donde lo importante no sean las matemáticas o las lenguas sino la ética, la empatía y el espíritu crítico. Los elementos fundamentales en los docentes son: que sean intelectuales críticos, que sean personas que creen cultura y no solo la reproduzcan, una cultura que tienda a la paz y a la justicia social. Hablamos también de estudiantes como agentes de cambio, no solo cuando sean adultos, sino desde la infancia, que puedan ir cambiando la comunidad a base de pequeñas acciones. Necesitamos escuelas en contacto con los pueblos y los barrios: que se abran a la comunidad y le den soporte y servicio. Abrir las escuelas, trabajar con las familias y compartir las culturas.

### **La escuela democrática asume el diálogo como principal instrumento organizativo. ¿Cree interesante consensuar las normas de convivencia con el alumnado? ¿A qué se refiere la democracia en las aulas?**





Javier Murillo. Foto: Irene Moreno

El fascismo es el fracaso de la educación. No puede haber sociedades democráticas sin escuelas democráticas. Cuando los niños de educación infantil llegan el lunes, hacemos una asamblea en la cual discutimos qué vamos a hacer durante la semana. Y esas asambleas tienen que seguir haciéndose en primaria. Esta toma de decisiones democrática debe ser una forma habitual de funcionamiento. La filósofa Nancy Fraser dice que si las personas no pueden decidir sobre los asuntos que les afectan, difícilmente puede haber justicia social. Esto significa que los niños y las niñas, las familias y la comunidad, deberían poder decidir sobre los propios asuntos que les atañen. Por ejemplo, cuando hablamos de una evaluación participativa nos referimos a que el alumnado decida qué se evalúa, cuándo, para qué y cómo. Todo esto solo es posible si desde los primeros años de la educación infantil estamos acostumbrados a que la evaluación sea una tarea compartida.

### **¿A qué se refiere cuando habla de la educación de mercado?**

La tendencia mundial, en la que España se está poniendo a la cabeza, es la que entiende la educación como el propio mercado y sus leyes. Según estas, las escuelas mejoran si hay competencia entre ellas; la competencia es la fuerza que hace que las personas hagan mejor las cosas, por lo que fomentar la competencia entre centros promueve el esfuerzo por mejorar. Esto, por supuesto, es una falacia. Esta visión de mercado necesita una serie de elementos para funcionar. Por ejemplo, necesita autonomía y variedad. Si todas las escuelas fueran iguales no tendría sentido competir, así que se necesitan escuelas distintas: que sean públicas o privadas, o que unas sean específicas en un tema u otro. Necesitan también que haya una gran libertad para elegir: acabar con todas las limitaciones. De este modo se ha creado



**Javier Murillo, Director de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM:**

**«El fascismo es el fracaso de la educación. No puede haber sociedades democráticas sin escuelas democráticas».**

una especie de mercado escolar donde los centros compiten entre sí, lo que lleva a un sistema educativo segregado. Precisamente, España tiene uno de los sistemas más segregados de Europa y de la OCD.

**La Educación para la Paz trabaja en la cooperación más que en la competición.**

La solidaridad, el trabajo conjunto y en equipo son formas de educar en valores que ayudan a construir una sociedad mejor. El sistema de mercado del que hablamos fomenta la competencia. Esto lo sabemos desde los años 70, cuando se empezaba a ver que unas escuelas trabajan en términos de creatividad, excelencia y mejora, y otras trabajaban el orden, la jerarquía, la disciplina y el silencio. Lo que hace la segregación es favorecer la existencia de escuelas para ricos, donde se forma a los líderes del futuro, y las escuelas para pobres donde se sobrevive.

**¿Cómo se acaba con la segregación?**

Ahora mismo la segregación es el primer reto que tiene el sistema educativo español, porque promueve las desigualdades sociales, el abandono escolar y la repetición de curso. Uno de los elementos que más incide en la segregación es la educación privada, que lo es a pesar de estar financiada con fondos públicos. Son centros que no están cumpliendo con su obligación de acoger a todo tipo de estudiantes, sino que hay una selección más o menos oculta. España es uno de los países donde la educación privada tiene más peso, y para acabar con la segregación tendríamos que apelar al primer principio de justicia social: dar más apoyo a las escuelas que más lo necesitan. ●

# Libros para explicarles la guerra a los niños y las niñas



**El viaje**, de Francesca Sanna (traducción de Susana Rodríguez Álvarez)

La Pequeña Impedimenta (De 6 a 8 años)

---

Un precioso álbum infantil para ilustrar a nuestros pequeños viajeros lo que supone que toda una familia tenga que dejar atrás su hogar para empezar una nueva vida en otro lugar a causa de la guerra.



**La Maleta**, de Núria Parera (ilustraciones de María Hergueta)

Babulinka Books (De 12 a 14 años)

---

Seguimos el periplo de una vieja maleta, que va de mano en mano, a lo largo de los conflictos bélicos del siglo XX, recogiendo el relato de todo lo que ve para que niños y niñas descubran un poco de historia. La guerra civil española, el exilio, la caída del franquismo, todo puede caber en esta maleta.



**Seis reinos**, de José Carlos Román (ilustraciones de Mar Azábal)

Bookolia (A partir de 5 años)

---

Martín, el niño protagonista de esta historia, vive en el reino Gris, donde todo es del mismo color. Un día descubre un objeto que no encaja en su mundo, y este hallazgo despierta su curiosidad por saber qué hay tras los muros de su triste hogar. Junto con su familia emprende un viaje por seis reinos diferentes, donde aprenderá de la existencia de nuevos colores, en busca del lugar donde puedan tener una vida feliz.



**La casa de los erizos**, de Ángel Domingo (ilustraciones de Mercé López)

A Buen Paso (A partir de 4 años)

---

El frío se acerca y cuando esto pasa la familia de los erizos debe encontrar refugio para poder pasar el invierno, dando a parar en un tanque en medio de la guerra de los humanos. Los pequeños lectores viajarán por todo el bosque en compañía de papá erizo, mamá eriza y sus nueve ericitos en busca de un nuevo hogar, aprendiendo en el proceso lo que significa emigrar y dejar atrás lo conocido para empezar de cero en otra parte.



**La babirusa atómica**, de Joaquín Areta (ilustraciones de Magui Ledesma)

Adriana Hidalgo (De 9 a 10 años)

---

Con un sentido del humor explosivo y unas ilustraciones asombrosas se nos presenta esta historia sobre el papel de los medios de comunicación en los conflictos armados de todo el mundo.

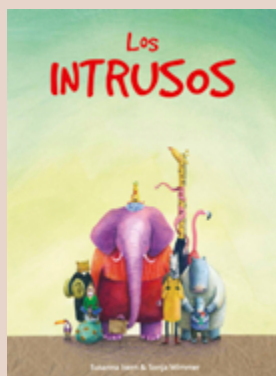


**Hay sitio para todos**, de Anahita Teymorian (traducción de Mariola Cortés Cros)

Lata de Sal (De 2 a 10 años)

---

¿Qué hay más natural que un niño se pregunté por qué los mayores se pelean y por qué los países se enfrentan en guerras? En esta historia su protagonista busca la respuesta para que niños y niñas lectores la encuentren en estas páginas ilustradas.



**Los intrusos**, e Susanna Isern (ilustraciones de Sonja Wimmer)

Tierra de Mu (A partir de 4 años)

---

Un variopinto grupo de animales llegan desde África a un bosque en busca de una nueva vida, y allí la primera dificultad será enfrentarse al rechazo de sus habitantes, que los consideran intrusos. ¡Intrusos! Un grito injusto que no tiene nada que ver con la bienvenida que nuestros animales protagonistas esperaban encontrar. Una fábula de lo más tierna para aprender sobre la migración y la tolerancia.



*¿Qué es la guerra?*, de Eduard Altarriba  
Bang (A partir de 10 años)

---

Niños y niñas curiosos y con ganas de aprender encontrarán en este libro ilustrado información sobre qué es la guerra, cuáles son sus consecuencias y qué se puede hacer para evitarla o, al menos, emprender el camino de la paz.



*Sin agua y sin pan*, de Luis Amavisca (ilustraciones de Guridi)  
Nubeocho (A partir de 4 años)

---

Un pueblo tiene agua, pero le falta pan; el pueblo vecino tiene pan, pero no tiene agua. Uno y otro están separados por una alambrada. ¿Serán capaces de ponerse de acuerdo, compartir sus recursos y dejar de estar separados en busca del bien común? Lectores y lectoras leerán sobre solidaridad y sobre empatía en estos tiempos grises.

## Libros para adolescentes que quieran entender la guerra



*Diario de un campo de barro*, de Ricardo Gómez  
Edelvives (De 12 a 14 años)

---

Tras una temporada con una familia de acogida española, la joven Nushi vuelve a su lugar de origen en los Balcanes. Desde allí, instalada en un campo de refugiados, recoge sus experiencias en un diario lleno de esperanza que envía a España para compartir su historia y sus reflexiones.



***El diario de Anne Frank***, de Anne Frank (traducción de Diego J. Puls)  
Debolsillo (A partir de 12 años)

---

No podía faltar en esta lista el clásico libro testimonial de la niña judía que escribió su diario durante la Segunda Guerra Mundial, escondida junto con su familia de las tropas nazis. Un relato en primera persona, desde el punto de vista inocente y lleno de ternura, de lo que supone para los niños y niñas vivir tiempos de guerra.



***Ventanas***, de Paloma González Rubio  
Anaya (A partir de 14 años)

---

Esta novela, finalista del XVIII Premio Anaya de Literatura Juvenil, narra la historia de Bruno y Silvina, dos hermanos que son testigos indefensos del arresto de sus padres y tíos al final de la guerra. Sin ningún adulto que se ocupe de ellos, deberán ser ellos los que se hagan cargo del cuidado de un bebé y de sus primos pequeños con la ayuda del fantasma de otra niña llamada Alicia.



***Emigrantes***, de Shaun Tan  
Barbara Fiore Editora (A partir de 14 años)

---

Este álbum bellamente ilustrado pone en imágenes los avatares de la emigración a través de su protagonista, un padre de familia que se ve obligado a dejar a los suyos para buscar empleo en otro país. Allí tendrá que enfrentarse a costumbres desconocidas y un ambiente completamente diferente al mundo que conocía, todo ello sin la cercanía de sus seres queridos



***Falsa naturaleza muerta***, Marinella Terzi  
Edelvives (De 12 a 14 años)

---

Cuando el diario de su bisabuela cae en manos de Ingrid en su cumpleaños, ella y su mejor amigo Jacobo lo leerán para hacer un trabajo para el instituto sobre las mujeres en tiempos de guerra. A través del relato personal de su bisabuela, una mujer adelantada a su tiempo que vivió la guerra y el exilio, los dos amigos aprenderán sobre el machismo y la discriminación al mismo tiempo que se conocen a sí mismos.



***Correr para vivir***, de Lopez Lomong (traducción de José Gabriel Rodríguez Pazos)  
Visor (A partir de 14 años)

---

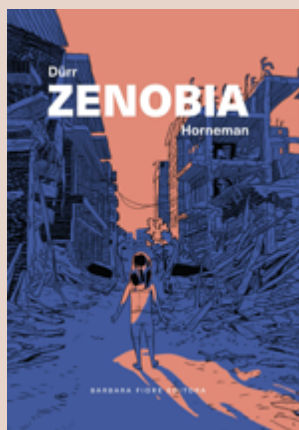
La biografía del deportista Lopez Lomong, que pasó su infancia siendo un niño soldado durante la guerra civil de Sudán. Su vida cambió radicalmente al ser adoptado por una familia estadounidense, que lo apoyó en su decisión de dedicarse al atletismo profesional, llegando a participar varios años en los Juegos Olímpicos. Una historia de superación en las circunstancias más adversas que sin duda puede servir de ejemplo para jóvenes de todas las edades. emprender el camino de la paz.



***En el mar hay cocodrilos***, de Fabio Geda (traducción de Justo Navarro)  
Destino (A partir de 14 años)

---

La historia real de Enaiatollah Akbari, nacido en Afganistán en el peor momento posible de la historia reciente, y de cómo las circunstancias le obligaron a hacerse adulto antes de tiempo. Su odisea rumbo a Italia comienza cuando pierde a su padre y poco después a su madre, y recorre Irán, Turquía y Grecia en busca de su lugar en el mundo cuando ha perdido todo lo que niños y niñas más afortunados dan por hecho que siempre tendrán.



***Zenobia***, de Morten Dür y Lars Hornemann (traducción de Enrique Bernárdez)  
Edelvives (Entre 12 y 14 años)

---

Zenobia era la reina guerrera de Palmira, la heroína y fuente de inspiración de Amina, una niña siria que huye de la guerra, junto con otros refugiados, en una patera en la que deposita la esperanza de que al otro lado del mar haya la paz perdida de su país. Premiado como Mejor Cómic y Mejor Cómic Infantil por el Ministerio de Cultura de Dinamarca en 2016.



# Lecturas recomendables para la comunidad educativa



***Desencajada***, de Margaryta Yakovenko  
Caballo de Troya

---

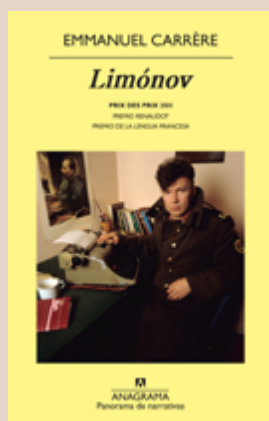
Debut literario de Margaryta Yakovenko, donde la autora ucraniana reinterpreta su experiencia como persona migrante en España a través del personaje de Daria Kovalenko Petrova, una joven nacida en los primeros años noventa del siglo pasado en busca de su identidad a partir de retazos biográficos unidos por la historia de la Unión Soviética y la Europa occidental en pleno siglo XXI. Una historia personal llena de emoción y no exenta de un sentido del humor astuto y refrescante, que combina los problemas habituales de toda veinteañera que empieza su vida adulta con la violencia institucional y el permanente estado de crisis de toda persona migrante.



***Los muchachos de zinc: voces soviéticas de la guerra de Afganistán***, de Svetlana Alexiévich (traducción de Zahara García González)  
Debate

---

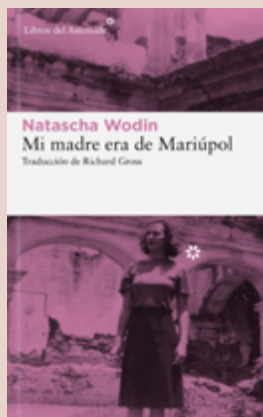
La premiada con el Nobel de Literatura escribe sobre los fallecidos soviéticos en la guerra afgano-soviética y el polémico relato, que fue calificado de calumnia por la URSS y puso a la autora en el punto de mira de furibundas críticas, sobre los soldados caídos que eran repatriados en ataúdes sellados de zinc mientras el gobierno por el que habían ido a luchar negaba cualquier conflicto. Un amplio coro de testimonios da fe de la devastación que deja toda guerra.



***Limónov***, de Emmanuel Carrère (traducción de Jaime Zulaika)  
Anagrama

---

El protagonista de esta biografía novelada es tan sorprendente que el propio autor empieza a escribir sobre él con la advertencia de que existe de verdad. Limónov fue poeta, disidente de la Unión Soviética, exiliado en Nueva York, novelista, vagabundo e incluso mayordomo. Su historia continúa en París, donde se hace famoso gracias al relato de su experiencia neoyorquina y vuelve a Rusia poscomunista para acabar en la cárcel, seguir escribiendo y mostrarse detractor de Putin.



***Mi madre era de Mariúpol***, de Natascha Wodin (traducción de Richard Gross)  
Libros del Asteroide

Biografía que Natascha Wodin escribe sobre su madre con el afán de devolverle la voz que no tuvo en vida. Una mujer nacida en el seno de una familia aristocrática en decadencia durante el régimen de Stalin, que vivió el horror de una vida de esclavitud al ser deportada junto con su marido a la Alemania del Tercer Reich, donde serían sometidos a trabajos forzados. Experiencias a las que su protagonista se enfrentó, y con las que viviría el resto de su vida, en el silencio, que su hija rompería en su nombre en un ejercicio sanador admirable.



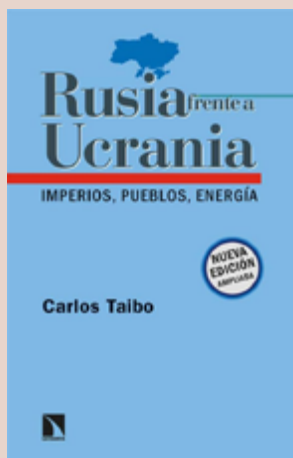
***El siglo perdido: arqueología de un mundo perdido***, de Karl Schlögel (traducción de Paula Aguiriano Aizpurua)  
Galaxia Gutenberg

Un completo estudio de la historia de la potencia rusa desde la Unión Soviética hasta los tiempos actuales bajo el mandato de Vladimir Putin, donde el autor aborda la construcción de este imperio, su funcionamiento en todas sus vertientes y su disolución, de modo que podamos acercarnos a su historia reciente con un conocimiento total de hechos y circunstancias.



***El baile de Natasha: una historia cultural de Rusia***, de Orlando Figes (traducción de Eduardo Hojman Altieri)  
Taurus

El título de este libro de historia cultural se refiere al personaje de Guerra y Paz, cuando la condesa educada en Europa escucha una danza rusa que la lleva a ponerse a bailar como por instinto. Orlando Figes nos presenta en un libro deslumbrante los elementos culturales que impulsan dicho instinto: la literatura, la música, el arte en todas sus formas y todos aquellos elementos que conforman la identidad de toda nación.



***Rusia frente a Ucrania***, de Carlos Taibo

Libros de la Catarata

---

A la luz de los últimos acontecimientos, y desde la vocación pedagógica del autor, este libro ofrece un análisis exhaustivo de las claves para entender el conflicto actual entre Rusia y Ucrania, sin olvidar el papel crucial que han estado teniendo las diferentes potencias mundiales en la resolución (o no resolución) del conflicto, especialmente Estados Unidos y la Unión Europea.



***Cuadernos ucranianos y rusos: vida y muerte bajo el régimen soviético***, de Igort

Salamandra Graphic

---

El género del reportaje gráfico encuentra en este trabajo un exponente extraordinario, donde Igort condensa todo aquello que pudo ver durante sus viajes por Rusia, Siberia y Ucrania en viñetas de una fuerza y realismo conmovedores dos hechos fundamentales de la historia reciente de tales territorios: la hambruna en Ucrania de principios del siglo pasado y el asesinato de la periodista y activista rusa Anna Politkóvskaya en 2006.



***El futuro es historia: Rusia y el regreso del totalitarismo***, de Masha Gessen (traducción de José Adrián Vitier)

Turner

---

La alabada periodista de The New York Times expone la historia reciente de su país de origen a través de testimonios en primera persona de quienes viven en su propia piel y han vivido los estragos del afán imperialista de Putin, desde los años ochenta hasta la actualidad.

Revista editada por CCOO Educación Madrid

Coordinación: Isabel Galvín Arribas


Edición: Álvaro Domínguez


Ilustración de portada y diseño: Ana Moyano

Si quieres ponerte en contacto puedes escribir a: [rniebla@usmr.ccoo.es](mailto:rniebla@usmr.ccoo.es)

Redes sociales de CCOO Educación:

 [@CCOOEducaMa](https://twitter.com/CCOOEducaMa)

 [@ccooeducacionmadrid](https://www.facebook.com/ccooeducacionmadrid)

 [@educacionccoomadrid](https://www.instagram.com/educacionccoomadrid)

 [t.me/s/educacion\\_ccoomadrid](https://t.me/s/educacion_ccoomadrid)

