

ESTRATEGIAS PARA CULTIVAR ACTITUDES INTERCULTURALES

Curso. “Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula”. Torre Pacheco 18, Febrero, 2003.

D. José Francisco Caselles Pérez

(Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia)

Las estrategias que en la actualidad se vienen reconociendo para el desarrollo de actitudes interculturales son el resultado de décadas de experiencias en la búsqueda de unas relaciones dignificantes del ser humano en su reconocimiento desde la diversidad étnico-cultural.

No sería justo hablar exclusivamente de “actitudes”, en tanto “predisposiciones” de la persona a actuar u obrar de una determinada manera. Las estrategias metodológicas, didácticas e instrumentales que se vienen perfilando en este sentido apuntan no sólo a las actitudes (predisposiciones) sino, también, al mundo de los sentimientos, al mundo de los pensamientos o formas de entender la realidad y al mundo de las acciones concretas o compromisos sociales determinados favorecedores de la transformación social deseada, en este caso una relación intercultural enriquecedora y constructiva entre todos los seres humanos.

Se trata de expresiones prácticas que responden a las cartas, deseos, recomendaciones, etc., tanto internacionales, como comunitarias o nacionales. Sirva de ejemplo una de las últimas aparecidas, la Resolución del Consejo de la Unión Europea, de 6 de febrero de 2003 (Diario Oficial de la Unión Europea de

18 de febrero de 2003) *sobre la inclusión social mediante el diálogo y la cooperación social* donde, en su punto 4, subraya que “*hay una necesidad creciente de generalizar la inclusión social de forma que se permita a tantas personas como sea posible participar activamente en el mercado laboral y en la vida de la sociedad en general, con independencia de su origen racial o étnico, de su género, edad, discapacidad, religión u orientación sexual...*”

1. La Educación Intercultural como marco fundamental

Como señalábamos, las estrategias de Educación Intercultural que se detectan en la actualidad han sido influidas por décadas de expresiones que, con sus aciertos y errores, nos han ido dando las pistas con las que seguir avanzando. Así, por ejemplo, los denominados procesos de revitalización étnica condujeron al desarrollo de diversos modelos de intervención, muchas veces de difícil delimitación entre sí, pudiéndose hablar de diez paradigmas educativos (Banks y Lynch, 1986):

1. *Adición étnica o complemento curricular*: Supone la inclusión de contenidos étnicos al currículum habitual. Persigue un currículum integrado mediante la inclusión de unidades, lecciones y tradiciones de diferentes culturas.

2. *Desarrollo del autoconcepto*: Persigue mejorar el autoconcepto de las minorías marginadas y culturales. Supone la inclusión en el currículum de unidades y temas que destaquen la importancia de las contribuciones de los diferentes grupos.

3. *Deprivación cultural*: Se centra en experiencias de educación compensatoria en las que se intenta compensar los déficits cognitivos y características disfuncionales culturales que muchos estudiantes pobres y procedentes de minorías étnicas traen a la escuela.

4. *Lenguaje*: Atribuye los diferentes resultados escolares de los estudiantes de minorías culturales al hecho de recibir la instrucción en una lengua diferente a la materna. Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua.

5. *Racismo*: Considera el racismo como la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. La escuela puede desempeñar un papel fundamental para eliminar el racismo institucional. Se busca reducir el racismo personal e institucional dentro de las escuelas y de la sociedad en general a través de cursos antirracistas para el profesorado y el alumnado, análisis de los materiales curriculares, modificación de actitudes del profesorado y de las normas de funcionamiento del centro.

6. *Radical*: Persigue elevar el nivel de conciencia del profesorado y del alumnado sobre las raíces discriminatorias e injustas del sistema económico y social en la sociedad capitalista actual.

7. *Genético*: Busca crear "meritocracia" basada en habilidades intelectuales tal y como son medidas por los tests de aptitudes. Por ejemplo: agrupar las clases por nivel de habilidad; usar el C.I. para determinar metas de carrera para el alumnado, etc.

8. *Pluralismo cultural*: Desde este modelo se refuerza la identidad cultural de grupos étnicos. Escuelas segregadas que mantienen la cultura del grupo y las tradiciones.

9. *Diferenciación cultural*: Persigue cambiar la escuela de forma que respete y legitime las culturas de los estudiantes pertenecientes a diversos grupos étnicos y culturas. Esto supone programas educativos que reflejen los distintos estilos de aprendizaje de los grupos étnicos, que incorpore sus culturas, que desarrolle principios educativos e integre dentro del currículum contenido étnico.

10. *Asimilacionismo*: Asume la conveniencia de que los jóvenes se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura nacional. Opina que si las escuelas favorecen la identificación cultural, se retrasa el crecimiento académico del alumnado y se contribuye al desarrollo de las tensiones étnicas. La meta de la educación sería liberar al alumnado de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante. Los currícula de las naciones occidentales aún están dominados por las metas de esta ideología asimilacionista.

Frente a estas diversas respuestas educativas se propone un *paradigma holístico* que conceptualiza la escuela como un todo interrelacionado. La escuela ayudaría al alumnado a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la *cultura comunitaria*, en la cultura nacional mayoritaria y con/entre otras culturas y subsociedades (Aguado, 1997). Entre las principales características que definen este modelo holístico de la escuela intercultural se destacan las siguientes:

- El personal de la escuela mantiene actitudes y valores democráticos.
- La escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad étnica y cultural.
- Los procedimientos de evaluación favorecen la igualdad.
- El currículum y los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre conceptos, resultados y problemas.
- El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y promovidos.
- Los estilos de enseñanza y motivación son utilizados según los grupos culturales.
- El alumnado de diferentes de grupos culturales disfrutan del mismo estatus en la escuela.
- Tanto el profesorado como el alumnado adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer formas variadas de racismo y emprender acciones orientadas a su eliminación.

Así pues, reconocemos la Educación Intercultural como el concepto clave del cual partimos y que trasciende otros conceptos más restrictivos y limitadores (multicultural, pluricultural, transcultural, etc.). La Educación Intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los/las participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque.

Se trata de una tendencia reformadora en su práctica educativa que trata de responder a la cada vez mayor diversidad cultural de las sociedades actuales. Se formula en base a diversos principios, de los que destacamos tres:

- * Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas destinadas a asimilar a los/las emigrantes y/o minorías culturales a la cultura mayoritaria.
- * La educación intercultural es relevante a todo el alumnado, no sólo a los grupos de emigrantes o minorías étnicas o culturales.
- * Ninguno de los problemas surgidos de la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global, donde se conjuga con otro tipo de medidas procedentes de otras instituciones sociales (políticas, económicas, religiosas, familiares, etc.), pero con las que, conjuntamente, la Educación debe asumir su importante protagonismo.

La Educación Intercultural no ha sido contemplada en la última década como un eje transversal específico dentro del marco educativo, con tal nombre, aunque sí ha formado parte esencial de dos de sus transversales: La *Educación Moral y Cívica* y la *Educación para la Paz*.

En la base conceptual y de los fines que caracterizan a la primera destacan, entre sus principios, la capacidad *crítica* y la capacidad para la *alteridad*, en cuanto núcleo de valores que nos obliga a “*afirmar la necesidad de*

salir de nosotros mismos para establecer una relación óptima con los demás, tanto en el plano interindividual como en el colectivo". En definitiva se persigue el respeto a los derechos humanos, en *"una relación basada en la justicia y la solidaridad de modo que se rechacen comportamientos de explotación y violencia, así como otras formas que perjudican o aniquilan a las personas"* (Puig Rovira, 1992).

Pero será en la segunda de las transversales citada donde, de forma particular, se asume la Educación Intercultural como un componente o ámbito específico fundamentado *"en la necesidad de formar una identidad universal desde el respeto y afirmación de la diferencia, de etnias y culturas"*. Será desde su propio concepto desde donde ya se perciban las claves para la práctica de la Educación Intercultural, tal como se ha venido manifestando en gran cantidad de experiencias (p. e., relativas a los métodos socioafectivos empleados o al análisis de los conflictos como propuesta didáctica): *"concebimos la Educación para la Paz como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura para la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia"* (Jares, 1992a). La Educación para la Paz, de manera especial, atenderá como ámbitos y valores a desarrollar en su trabajo pedagógico la Solidaridad, la Autonomía y Autoafirmación (individual y colectiva), la Tolerancia, y el Afrontamiento Noviolento de los Conflictos. Conduciendo, todo ello, al desarrollo en niñas y niños de actitudes como la no indiferencia, el compromiso, la acción pedagógica y social, la cooperación, el diálogo, la utilización de técnicas noviolentas de resolución de conflictos, la aceptación de la diversidad, la no discriminación y la vivencia de los Derechos Humanos.

2. Algunas propuestas de trabajo.

Los modelos educativos señalados en el apartado anterior han ido generando una amplia diversidad de programas y propuestas metodológicas cercanas a la Educación Intercultural. Algunas han venido apuntando a la prevención del racismo, otras a desvelar las causas sociales de la desigualdad, otras a igualar o normalizar el éxito académico, otras apuntan al lenguaje como elemento clave de la identidad y desarrollo cognitivo, otras buscan la cohesión de todo el grupo desde el respeto a la diferencia (p. e., los juegos cooperativos), otras buscan la reflexión y el posicionamiento personal (estudio de casos, dilemas morales, clarificación de valores), otras buscan sentir los fenómenos *en la propia piel* para activar el compromiso social (enfoque socioafectivo), otras buscan adiestrarse en las situaciones conflictivas para resolverlas de forma constructiva (juegos de simulación, resolución de conflictos), etc.

Vamos a recoger algunas propuestas de trabajo que nos sirvan de ejemplo, reconociendo que son tan sólo una muestra de las muchas y diversas que existen.

2.1. La propuesta de M^a José Díaz Aguado y Ana Baraja.

Surge como resultado de una investigación CIDE (Díaz Aguado y Baraja, 1993b) y es propuesta por el MEC para el desarrollo de la tolerancia en centros étnicamente heterogéneos (Díaz Aguado y Baraja, 1993a). Las autoras reconocían la necesidad de la perspectiva intercultural como un derecho a la diferencia y a la igualdad de oportunidades; reconocían, por otro lado, que el desarrollo de la tolerancia y la igualdad de oportunidades pasa necesariamente por la distribución del éxito académico; y que la diversidad y la heterogeneidad étnica constituyen, en sí mismas, un poderoso recurso didáctico para el desarrollo de la tolerancia y un factor de enriquecimiento humano.

En base a los postulados indicados, las autoras desarrollan un modelo de intervención con tres componentes fundamentales:

a) *Aprendizaje cooperativo*, con el que se persigue tres cosas básicamente:

-Distribuir el éxito de forma adecuada al tiempo que se proporcionan experiencias de similar estatus académico.

-Desarrollar la motivación por el aprendizaje al tiempo que se favorecen relaciones interétnicas de amistad y cooperación.

-Compartir con otros grupos étnicos objetivos fuertemente deseados, favoreciendo una actitud más activa, además de responsabilidad, autoeficacia y capacidad de cooperación.

b) *Aprendizaje significativo*, por el que se busca acercar la actividad escolar a la realidad de sus grupos. Que cada niña y niño, desde su diferencia histórica, cultural, familiar, social, etc., vea que se le reconoce. Que los materiales y las dinámicas escolares favorezcan este encuentro compartido, respetuoso y constructivo.

c) *La discusión y representación de conflictos étnicos*, a través de los cuales se desarrolle la tolerancia al favorecer:

-Una adecuada comprensión de las diferencias étnico-culturales.

-La empatía hacia grupos que sufren discriminación.

-Destrezas que permitan resolver conflictos originados por la diversidad, desde la comunicación.

No vamos a profundizar en el primero de los componentes, el aprendizaje cooperativo, por ser objeto principal de análisis en otros espacios de esta obra. Sí vamos a profundizar, sin embargo, complementando la propuesta metodológica de las autoras, en el entrenamiento en procesos conflictivos, será en el siguiente apartado.

Debemos destacar de la propuesta de Díaz Aguado y Baraja que el análisis previo y pormenorizado que realizaron de otras experiencias, el estudio y experimentación de los componentes que presentan, así como lo detallado al tiempo que flexible de su propuesta didáctica, la convierten en una de las propuestas más efectivas y rigurosas con la que trabajar en contextos de aula interétnicos.

Otras propuestas posteriores de Díaz Aguado (1996b) complementan y enriquecen esta línea de trabajo, al profundizar más en el aspecto preventivo de la violencia y educativo de la tolerancia.

2.2. El entrenamiento en la resolución positiva de los conflictos.

Surgidos principalmente de los movimientos de investigación y educación para la Paz, la educación y entrenamiento en conflictos pasa a constituir un elemento importante de prevención del racismo y otras manifestaciones violentas en las relaciones interétnicas. El conflicto es algo natural en las relaciones humanas; algo de lo que, más que huir o negar cuando es evidente, debemos aprender a afrontarlo de forma positiva y constructiva. Personas o grupos e intereses contrapuestos, por un lado; hecho que lo activó, por otro; y modo particular de responder al conflicto, constituyen los elementos esenciales del mismo. Sugerimos unas claves a tener en cuenta y que pueden ayudarnos en el proceso constructivo de resolución/regulación positiva del mismo, al tiempo que animamos a seguir profundizando en la literatura existente (Colectivo Amani, 1994; Galtung, 2002; Jares, 1999a; Judson, 1986; Lederach, 2000; Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 1990b).

CLAVES PARA EL ANÁLISIS Y LA RESOLUCIÓN/REGULACIÓN POSITIVA DE CONFLICTOS

1. Creación de un clima favorable: distanciarse, calmarse, un espacio y momento adecuado.

2. Identificación del conflicto (definir el conflicto)

- . ¿Cuál es exactamente el conflicto?
- . ¿Qué móviles lo han producido? (causas del conflicto)
 - . *agentes que influyeron*
 - . *motivos, necesidades, metas, intereses, valores*
 - . **precipitación:** *¿qué causó el conflicto?*
- . ¿Quiénes lo protagonizan?
 - . *primarios, secundarios, terciarios*
 - . *liderazgo*
 - . *naturaleza de la relación (simétrica/asimétrica)*
 - . *efectos físicos, psicológicos. y mentales que producen*
 - . *ejercicio empático (ponerse en la piel de la otra persona o grupo)*

3. Identificación del proceso desarrollado (describir el conflicto -un resumen en un folio-)

- . ¿Qué conductas han desarrollado las personas que lo protagonizan?
- . ¿Qué métodos han empleado?
- . ¿Qué resultados han obtenido? (*analizar soluciones propuestas y/o ya ensayadas*)
 - . *¿Qué tipo de comunicación se ha generado? ¿Han mediado personas “jueces”?*
 - . *Nivel de conciencia del conflicto*
 - . *Limitaciones naturales y ambientales (aula, comunidad, barrio, fábrica, familia)*

4. Identificación del estado actual y previsiones del conflicto

- . ¿En qué situación nos hallamos ahora?
 - . *Estructura, reglas y modelos de comunicación*
 - . *Estructura de autoridad y toma de decisiones*
 - . *La **intensificación** (¿qué actividades han aumentado el conflicto?)*

- . *La **moderación y terminación** (¿cuáles son las influencias moderadoras?)*
- . ¿Qué **posibles soluciones** pueden darse?
- . ¿Cuál de ellas escogeríamos como la mejor? (*debe evitarse el “veto” de las partes*)
- . ¿Qué recursos o factores de regulación del conflicto intervendrían?
 - . *Factores limitadores internos*
 - . *Factores limitadores externos*
 - . *Reguladores potenciales para el conflicto*
 - . *Posibles objetivos colaborativos*
 - . *Recursos financieros y otros recursos*
 - . *Sistema jurídico-legal y administrativo*

5. Desarrollo de la solución escogida

- . ¿Cómo y cuándo iniciar la intervención?
- . ¿Quién o quiénes intervendrían?
- . ¿Qué métodos de resolución seguiríamos? (*p.e.: realidad directa, métodos de visualización, marionetas, simulación, etc.*)
- . ¿Qué posibles modificaciones diseñamos para actuar en caso necesario?
- . ¿Qué fases prevemos? (*p.e.: relativo a participación, reparto de responsabilidades alumnado/profesorado, democratización del aula y/o centro -asambleas-, etc.*)

6. Evaluación de la alternativa de solución del conflicto

- . ¿Se ha alcanzado los objetivos previsto en el desarrollo de la alternativa?
- . ¿Ha implicado positivamente a las partes?
- . ¿Es consistente y duradera la solución alcanzada?
- . ¿Abre nuevos procesos de comunicación, participación e intercambio positivo?

2.3. El enfoque socioafectivo.

Tal como señalábamos en la definición de Educación para la Paz, desde una perspectiva didáctica, se propone el uso de métodos problematizantes, basados en el aprendizaje desde la experiencia, siempre que el contexto lo permita. En ese sentido se defiende y postula la utilización del enfoque o método socioafectivo.

Contrapuesto o complementario a los enfoques que priman los contenidos, informaciones y objetivos a largo plazo, el enfoque socioafectivo, por el contrario, se esfuerza en alcanzar objetivos a corto o medio plazo, en la obtención de compromisos concretos y en el desarrollo de la “conducta prosocial”, entendida como aquella que fomenta el socorro, la cooperación, el deseo de compartir, simpatizar, confortar, regalar, etc. Este enfoque pone su interés en las relaciones interpersonales, en los actos comunitarios cotidianos y en el aprendizaje a partir de la empatía, en la resolución de conflictos cotidianos vitales.

Se desarrollan a partir de los años setenta e intentan conjugar la transmisión de una información mínima e imprescindible con la vivencia personal, con la aparición de una actitud afectiva, que anida actitudes, valores y sentimientos. Persigue “*meterse en la piel*” de la otra persona (experimentar el rechazo, el hambre, la discapacidad, etc.) generándose así una emoción empática que propicie la comprensión. La diversidad de experiencias en este sentido, condujeron a una elaboración teórica del método por parte de David Wolsk y Rachel Cohen y que decidieron llamar “*enfoque socioafectivo*”.

En base a su marco teórico, la empatía, esto es, el sentimiento de concordancia y correspondencia con la otra persona, presupone seguridad y confianza en sí mismo y habilidad comunicativa verbal y no verbal. Desarrollar ambos presupuestos supone trabajar a partir de la experiencia, de la acción, del aprendizaje personal. Se trata, en primer lugar, de vivir una situación empírica (como individuo que forma parte del grupo), de analizarla, describirla

y comunicarla. Según la diversa literatura aparecida al respecto (Jares, 1992a; Periferia/APDH; Seminario de Educación para la Paz, 1990b; Tuvilla, 1993), en el grupo, previa creación de un clima adecuado, se trabajaría en base al siguiente esquema:

- a) Se genera un *clima previo* mediante algunos ejercicios de creación de confianza y de grupo.
- b) Se parte de una *situación empírica*, una actividad (un juego, una simulación, un experimento, demostración, la combinación de una lectura en voz alta con la imaginación personal, etc.) que realiza todo el alumnado. Preferiblemente, la actividad debe tener cierta dosis de espontaneidad, trascendiendo las ideas preconcebidas.
- c) Se procede a la *discusión*, que se inicia con una pregunta del tipo “¿qué ha sucedido?, ¿cómo te has sentido?”.
- d) Se generaliza la discusión y se intenta poner en común las impresiones.
- e) Tras la motivación de la experiencia vivida, se puede pasar a la información.

Aprender en la propia piel, meterse en la piel de la otra persona, exige que la maestra, el maestro o animador/a evite la moraleja fácil, evite utilizar la puesta en común para dar una clase. Lo principal es que cada cual describa sus vivencias. Es importante, por otro lado, recordar y tener presente que el interés fundamental de cada niña/o es él/ella misma/o y que su capacidad de comunicación no verbal (resultado de su aprendizaje inicial del mundo exterior a través de los sentidos como el tacto, el oído, el gusto,...) es superior al de la persona adulta.

Contamos con muchos ejemplos en tal sentido, basados en situaciones empíricas que irán desde la visualización o simulación mental como “*El gato y el ratón*” (Jares, 1992a) o “*El desfile*” (Seminario de Educación para la Paz, 1990b), hasta actividades mucho más complejas que requerirían en algún caso más de un día e, incluso, cierta habilidad especial por parte del

educador/a, como *“Una clase dividida”* o *“La cinta amarilla”* (Periferia/APDH), pasando por otras de tipo medio aunque igualmente experienciales o, incluso, más plásticas, como *“El comedor del Mundo”*, *“Confianza ciega”*, *“Con las cuatro manos en la masa”* (Periferia/APDH), o *“Dinámica de cubos”* (Manos Unidas, 1986).

2.4. Juegos cooperativos.

A diferencia de lo que sucede en los juegos al uso de tipo competitivo, dominantes en la actualidad, en los juegos cooperativos se enfatizan las estrategias lúdicas de la participación, la comunicación, la cooperación, de tal forma que no hay quienes ganan y quienes pierden; todas y todos participan por igual sin excluir a nadie. El objetivo del juego no es ver, pues, quién gana o quién pierde, quién es capaz de conseguirlo y quién no, sino de participar conjuntamente para buscar el placer, la comunicación y el aprecio de todas y todos.

Es cada vez más reconocida la experiencia lúdica en el desarrollo físico, social, moral e intelectual de niñas y niños. El juego es un fin en sí mismo, como proyección de una necesidad que debemos cubrir, como fuente de placer, como comunicación y diversión. Al mismo tiempo, el juego es un medio extraordinario para descubrir el entorno y las relaciones humanas que en él se producen. El juego, por otro lado, no tiene edades, no es patrimonio exclusivo de las y los más pequeños.

Junto a la toma de conciencia de la importancia del juego como medio de sensibilización en las relaciones humanas, hay que tener claro, también, que el juego y los juguetes no son neutrales. Es decir, transmiten y potencian un determinado código de valores a través del cual se estructuran un determinado tipo de persona-jugador/a, unas determinadas relaciones entre los propios jugadores/as, una forma determinada de entender la diversión, etc. Es necesario,

en este sentido, clarificar nuestros posicionamientos con respecto al tipo de juegos que queremos usar o practicar para hacerlos coherentes con nuestras formas de pensar.

Así pues, si las ideas que defendemos están en consonancia con la participación frente a la exclusión, la cooperación frente a la competitividad, la comunicación frente a la incomunicación, las risas de todo el grupo frente a las risas de una parte del grupo en base a la humillación de la otra parte, la igualdad frente a la discriminación, etc...., debemos tener muy presente los roles y valores que transmitimos a través del juego. Por tanto se trata de potenciar juegos que sean acordes a los valores de la igualdad, la participación, la empatía, la cooperación, etc. Aquí es donde radica la importancia de los juegos cooperativos. Éstos se presentan como una estupenda herramienta para los procesos de la Educación Intercultural.

Las características de los juegos cooperativos son básicamente liberadoras y destacan las siguientes (Jares, 1992b):

- Liberan de la competencia: el objetivo es que todas y todos participen para poder lograr una meta común. La estructura asegura que se juegue en grupo, eliminando la presión que produce la competencia. No existe preocupación por si se va a ganar o perder: el interés está en la participación.
- Liberan de la eliminación: Su diseño busca la incorporación de todas y todos. Muchos juegos tratan de eliminar a las personas más débiles, lentas, torpes. Y junto a la eliminación va acompañando el rechazo y la desvalorización. El juego cooperativo busca incluir y no excluir.
- Liberan para crear: Crear es construir y, para construir, la importancia del aporte de todas y todos es fundamental. Las reglas son flexibles y quienes participan pueden contribuir a cambiar el juego. Los juegos se pueden adaptar al grupo, a los recursos, al medio ambiente y al objetivo de la actividad. Muchos juegos competitivos son muy rígidos, inflexibles y

dependientes de equipos especiales debido a que están excesivamente orientados al resultado final; el juego cooperativo, en cambio, pone el énfasis en el proceso: lo importante es disfrutar participando.

- Liberan de la agresión física: Con el juego cooperativo se busca eliminar estructuras que requieran la agresión contra el resto de participantes.

En síntesis, los cuatro elementos esenciales que resumirían las características de los juegos cooperativos, a decir de Orlick (1986), son la cooperación, la aceptación, la participación y la diversión. Estas características desarrollan, a su vez, una serie de valores y destrezas que podrían sintetizarse en las siguientes:

-Construcción de una relación social positiva: los juegos cooperativos cambian las actitudes de las personas hacia el juego y hacia ellas mismas, favoreciendo la creación de un ambiente de aprecio recíproco, apto no sólo para la diversión, sino también para el aprendizaje intelectual como actitudinal. Asimismo generan comportamientos prosociales basados en unas relaciones solidarias, afectivas, positivas.

-La empatía: Capacidad para situarse en la posición de la otra persona y comprender su punto de vista, sus preocupaciones, sus expectativas, sus necesidades y su realidad. La comunicación empática excluye toda forma autoritaria de comunicación, estando asociada a la igualdad y a la simetría comunicativas. Igualmente precisa de la expresión.

-La cooperación: Valor y destreza necesaria para resolver tareas y problemas juntos a través de unas relaciones basadas en la reciprocidad y no en el poder o en el control. Las experiencias cooperativas son la mejor forma de aprender a compartir, a socializarse y a preocuparse por las demás personas. Al colaborar por un fin común, las respuestas destructivas se vuelven constructivas.

-La comunicación: Desarrolla la capacidad para expresar, deliberada y auténticamente, nuestro estado de ánimo, nuestras percepciones, nuestros conocimientos, nuestras emociones, nuestras perspectivas. Por ello es necesario que la comunicación se realice desde la claridad y, sobre todo, desde la congruencia del mensaje emitido.

-La participación: La participación colectiva es la ejecución del juego y en la búsqueda de posibles soluciones, genera un clima de confianza y de mutua implicación absolutamente necesarias para una auténtica comunicación humana.

-El aprecio y el autoconcepto positivo: Desarrollar una imagen positiva de sí y reconocer, apreciar y expresar la importancia de la otra persona, genera autoestima, confianza y seguridad. Se convierte en un elemento de identidad vital que juega un importante papel en la determinación de nuestra conducta comunicativa.

-La alegría: Representa uno de los elementos educativos que no podemos olvidar, en tanto que una de las finalidades de cualquier proyecto educativo en cualquier edad es la de formar personas felices. En los juegos cooperativos, al desaparecer el miedo al fracaso y al rechazo, generalmente asociado con los juegos competitivos, la finalidad última, la alegría, se desvela con toda nitidez. Se trata de compartir la alegría que sentimos hacia la vida y hacia las demás personas. Esta alegría irá acompañada en muchas ocasiones de la risa, la cual, no olvidemos, tiene además propiedades curativas y se descubren cada vez más sus poderes: suponen un excelente ejercicio muscular y pulmonar, regula y ralentiza los latidos cardíacos, descansa los músculos, combate la ansiedad y la depresión y elimina el estrés.

Los juegos cooperativos pueden agruparse de diversas maneras, una de las más extendidas los recoge en ocho grupos: juegos de presentación (corro de nombres, palmadas, culipandeo, pelota al aire, objeto imaginario...), juegos de afirmación (vuelta a la tortilla, afecto verbal, valentinas, formación de

subgrupos, lavacoches...), juegos de conocimiento (esta/e es mi amiga/o, reconozco tu animal, caja sorpresa, me pica aquí, estoy sentada/o y amo...), juegos de confianza (el jardinero, el viento y el árbol, el lazarillo, zambullirse adelante, nariz con nariz, pareja de estatuas, paseo lunar, pío-pío...), juegos de comunicación (conversando con los pies, masaje de espalda, libro mágico, los mensajes, espejos, micrófono mágico, fila de cumpleaños...), los denominados propiamente juegos cooperativos (zapatos viajeros, levantar al compañero/a, la tortuga gigante, las mareas, pasillos imaginarios...), juegos de resolución de conflictos o de roles (suelen requerir más tiempo que el resto de juegos), y juegos de distensión (mar-tierra, ja-ja-ja, baile por parejas, la gran serpiente, toca azul, esto es un abrazo, amanece en la jungla, el dragón, la tormenta, palomitas pegadizas...).

En ocasiones, los juegos cooperativos pueden precisar de algún material, que suele ser muy asequible (papel y lápiz, pelotas, sillas o bancos, pañuelos para vendar los ojos, colchonetas, tela grande o de paracaídas, etc.).

Es mucha la literatura aparecida sobre el juguete y sobre los juegos cooperativos, sugerimos algunas obras (Cascón y Beristain, 2000; Jares, 1992b; Lorenzo y Pino, 1993; Orlick, 1986; Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 1990a).

2.5. Trabajando con el Humor.

El humor, especialmente el gráfico recogido en viñetas, pero también el expresado por otros medios como la mímica, los chistes, las chanzas, etc., reúne un enorme potencial didáctico y se presenta como un estupendo material para el trabajo constructivo de la interculturalidad. Una de las experiencias más innovadoras en este sentido es la excelente propuesta europea, aunque llega mucho más allá, promovida por la Asociación Nacional Presencia Gitana (Martín Ramírez, 2003). El trabajo con el humor permite añadir y conjugar, junto al

tratamiento y análisis de la información y de las acciones humanas, un tercer elemento fundamental, muchas veces olvidado, pero cada vez más demandado desde distintas reflexiones teóricas y experiencias prácticas, nos referimos al mundo de los sentimientos.

¿Por qué estos tres ámbitos y no otros? ¿Por qué: Sentir, Pensar y Actuar? La naturaleza conflictiva que se viene experimentando en muchas de las relaciones multiculturales existentes en la sociedad, así como los estudios y reflexiones teórico-prácticas en materia educativa, apuntan hacia la conveniencia de ir estableciendo procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a la Educación Intercultural que vayan más allá de lo puramente intelectual. Como hemos destacado, especialmente en la propuesta relativa al enfoque socioafectivo, la vivencia y la experimentación cobran cada vez mayor importancia; en ocasiones será necesario sentir las cosas como propias, incluso “*en la misma piel*”, para que puedan entenderse bien los fenómenos. Lo intelectual y lo experiencial deben, a su vez, conducir a las propuestas de cambio y al compromiso.

Los elementos del trío Estereotipo/Prejuicio/Discriminación, mediatizados por los componentes Cognitivo/Emocional/Conativo, son los que conducirán a un modo particular de Pensar/Sentir/Actuar. Podríamos recurrir a distintas viñetas que nos sirviesen para ilustrar este planteamiento. En muchos casos, y en primer lugar, el componente *emocional* podría conducir al establecimiento de un *prejuicio* que hace *sentir* a la persona miedo y desconfianza; en segundo lugar, el componente *cognitivo* conduciría al desarrollo del *estereotipo* que hace *pensar* y definir a la otra persona como ladrona o agresora; en tercer lugar, el componente *conativo* produciría una reacción de *discriminación* que llevaría a *actuar* con la huida, la evitación o la agresión injustificada. Analizar y experimentar en torno a los procesos de Sentir, Pensar y Actuar, ayudan a corregir la tendencia negativa que se haya podido establecer, sustituyéndola por otra de carácter positivo. Donde se sentía miedo, se puede establecer confianza; donde se pensaba a la persona como ladrona se puede pasar a percibirla como cercana y colaboradora; donde se actuaba con la huida se podría actuar con la acogida. ¿Con qué

preguntas podríamos iniciar nuestro trabajo en cada uno de estos ámbitos?
Sugerimos algunas como ejemplo:

ÁMBITO DEL “SENTIR”: Mundo de los sentimientos, componente emocional.
¿Qué siento? ¿Cómo siento? ¿Qué sentimientos me produce la viñeta? ¿Qué elementos de la situación me producen sentimientos? ¿Qué sentimientos me producen estos elementos? ¿Qué siente cada uno de los personajes de la viñeta? ¿Qué sienten los grupos o instituciones?

ÁMBITO DEL “PENSAR”: Mundo de los pensamientos, componente cognitivo.
¿Qué me hace pensar el contenido de la viñeta? ¿Qué piensas sobre... (los temas que se plantean en la viñeta)? ¿Cómo construyo mi pensamiento?

ÁMBITO DEL “ACTUAR”: Mundo de las actuaciones, componente conativo.
¿Cómo actúan personas, grupos o instituciones? ¿Cómo crees que deberían actuar? ¿Cómo actúo yo? ¿Cómo me gustaría actuar? ¿Cómo intento actuar? ¿Cómo debería actuar? ¿Qué hago ante situaciones como la que plantea la viñeta? ¿Qué me gustaría o debería hacer?

3. Consideraciones de interés sobre la evaluación.

Partimos de realidades sociales, culturales y educativas que deseamos mejorar a la luz de unos objetivos marcados. Disponemos de materiales y sugerencias de actividades flexibles y abiertas. Generamos un proceso de cambio o mejora que necesita ser valorado permanentemente a fin de averiguar hasta dónde vamos alcanzando nuestros deseos.

Nos movemos en ámbitos de transversalidad que promueven la educación integral de las personas y que afectan a todo el universo pedagógico: educación intercultural, moral y cívica, para la paz, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, para el desarrollo... En este sentido, si entendemos la evaluación

como una valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la información extraída de esos mismos procesos, comprenderemos que en los ámbitos en los que nos ocupamos se torna especialmente compleja. Entran en juego comportamientos, actitudes, valores, concepciones y estilos de vida. La evaluación de estos ámbitos transversales, más que un problema de una tecnología eficaz de medida y cuantificación, es un asunto de cambio conceptual en los modos de entender nuestra tarea educativa y el sentido de lo que hacemos, para qué y cómo lo hacemos.

“¿Qué, cómo y cuándo evaluar?” será la pregunta clave. La evaluación será preferentemente de tipo cualitativo. Igualmente será lo más global y colegiada posible respecto a la acción educativa del centro o institución, más que dirigida a la actuación individual de cada chica o chico. Las opiniones personales no se someterán a juicio evaluativo, podrán ser discutidas y rebatidas, pero no se juzgará a nadie por su opinión. Así pues, la evaluación se orientará tanto hacia el proceso de aprendizaje de alumnas y alumnos como a la propia práctica docente (actuaciones y proceso didáctico seguido). Es fundamental la creación de un clima favorable en el centro y grupo, democrático y participativo, donde también la estrategia global de la evaluación la convierta en un proceso compartido, una experiencia dialogada entre el profesorado y entre el profesorado y el alumnado.

Se prestará especial atención también al “currículo oculto” existente en la dinámica del centro o grupo: a qué cosas se les da mayor importancia; qué tipos de relaciones de aprendizaje se refuerzan; qué grado de acuerdo se alcanza en los objetivos que se plantean y por qué medios; qué canales de comunicación se establecen; hasta dónde se alientan las prácticas democráticas; cómo se distribuyen responsabilidades; cómo se resuelven las disensiones y desacuerdos; cómo se resuelven los conflictos; ¿se prima más la competencia que la cooperación?; ¿qué tipos de recompensas o castigos llegan a desarrollarse?; ¿se producen tratos en los que intervienen componentes derivados de roles atribuidos al sexo o pertenencia étnica?, etc.

Respecto a la evaluación del *diseño* de las actividades y de la *función* que como educadora o educador hemos desarrollado, podemos plantearnos las siguientes cuestiones:

- * ¿Qué objetivos pretendía alcanzar la actividad? ¿Qué contenidos pretendía trabajar?
- * ¿Te parecen adecuados a la edad y circunstancias de tu centro/grupo? ¿Qué modificaría?
- * ¿Has utilizado materiales y propuestas de actividades adecuadas a la edad, grupo o centro?
- * ¿Conocías previamente los pasos que debías dar al aplicar las actividades y dónde podías hacer innovaciones con mayor facilidad?
- * Tu actitud al aplicar la actividad: ¿te ha parecido correcta? ¿Qué aspectos modificarías?
- * Las tareas realizadas por tu grupo: ¿tenían interés? ¿eran adecuadas?
- * ¿Se podían aplicar correctamente a las condiciones de tu grupo o aula?
- * ¿Consideras que ha sido útil para tus alumnas y alumnos?
- * ¿Cómo las podrías mejorar?

Respecto a la evaluación del *desarrollo* de las actividades podemos plantearnos:

- * ¿Cuál ha sido el nivel de participación en las actividades de grupo y grado respecto a las normas de funcionamiento? (participación; aceptación y respeto a las demás personas; cumplimiento de las normas de comunicación en grupo: petición de palabra, respeto de turnos, escucha activa y sensible).
- * ¿Cuál ha sido el grado de cooperación? (¿se ha creado un clima de cooperación? ¿puede el alumnado trabajar y relacionarse entre sí? ¿qué tipo de destrezas y estrategias son las dominantes en los juegos? ¿cuál es el grado de iniciativa y formas que suelen adoptarse en la toma de decisiones?).

* ¿Cómo se afrontan los conflictos surgidos? (actitud adoptada; estrategias que se ponen en juego; grado de respeto a las soluciones adoptadas).

* ¿Cómo se enjuicia a las personas, grupos sociales, etnias, etc., ajenas al endogrupo? (grado de aceptación de la diferencia y de la diversidad -cultural, lingüística, étnica, social, etc.-; grado de tolerancia y respeto; grado de solidaridad con las personas desfavorecidas).

* ¿Cuál es el nivel de compromiso con los valores propios de una cultura de paz y del acercamiento intercultural? (compromiso, solidaridad, justicia, tolerancia, noviolencia, derechos humanos, desarme, desarrollo, cooperación, respeto al medio ambiente, comercio y consumo justo, coeducación, etc.).

Por último, presentamos unas *sugerencias instrumentales* para el *cómo evaluar*.

* Metodologías observacionales sistemáticas:

- Escalas de observación
- Listas de control
- Registro anecdótico
- Diarios de clase

* Análisis de las producciones de alumnas y alumnos:

- Producciones literarias, plásticas y musicales
- Investigaciones
- Juegos de simulación y dramáticos
- Autoevaluación y coevaluación

* Intercambios orales con las alumnas y alumnos:

- Entrevistas
- Debates
- Asambleas

- Sociogramas
- Dilemas morales
- Resolución/regulación de problemas y conflictos
- Narraciones o historias vividas

* Cuestionarios o escalas de actitudes y valores

- Escala tipo Likert
- Escalas multidimensionales de diferencial semántico
- Escalas de valores

* Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior

* Observación externa.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, L., Cuco, A. e Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Jóvenes contra la intolerancia/Popular.

Abajo, J. E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo Asuntos Sociales.

Acuña, S. (Coord.) (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Popular.

Aguado, T. (1997). La educación intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones; en M. C. Jiménez (Coord.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, págs. 87-104.

Amnistía Internacional (1995). *Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Amorós, A. y Pérez Esteve, P. (1993). *Por una educación intercultural. Guía para el profesorado*. Madrid: MEC.

Autoría compartida (1993). *Vamos a reírnos muy en serio del racismo*. Madrid: Presencia Gitana.

- Autoría compartida (1994). *Interculturalismo y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- Autoría compartida (1995). *Hacer futuro en las aulas. Educación, solidaridad y desarrollo*. Barcelona: Intermón
- Autoría compartida (1996). *Aprende a vivir 1 y 2. Educación Secundaria Obligatoria. Plan de acción tutorial*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Autoría compartida (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Madrid: Talasa.
- Autoría compartida (1998). *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Autoría compartida (2002). *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid: FSGG.
- Autoría compartida (2002). *Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura/CPR Torre Pacheco.
- Banks, J. A. y Lynch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt Education.
- Bastida, A. (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria/SIP.
- Benito, J. (2001). *Teoría y práctica de la educación para la paz*. Murcia: DM.
- Besalú, X.; Campani, G. Y Palaudàrias, J. M. (1998). *La Educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Boyer, C. y Luengo, F. (Dir. y Coord.) (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación Atlántida "Educación y cultura democrática"*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Buxarrais, M. R. et al. (1993). *El interculturalismo en el currículum. El racismo*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat/MEC.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.

- Calvo Buezas, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad*. Madrid: Tecnos.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- Casamayor, G. (Comp.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cascón, P. (Coord.) (2000). *Educación para la paz y resolución de conflictos. Biblioteca básica para el profesorado*. Barcelona: Cisspraxis.
- Cascón, P. y Beristain, C. (2000). *La alternativa del juego I y II. Juegos y dinámicas de Educación para la paz*. Madrid: Seminario de Educación para la Paz de la APDH/Los libros de la Catarata.
- Colectivo Amani (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- Conelius, H. y Faire, S. (1995). *Tú ganas Yo gano. Cómo resolver los conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Gaia.
- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Cremades, M. A. et al. (1991). *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos*. Madrid: Mare Nostrum.
- Da Silva, A. (1995). *Educación antirracista e intercultural*. Bilbao: Bakeaz.
- Dearden, C. D. (1994). *La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural*. Sevilla: IBBY.
- De Felipe, A. y Rodríguez de Rivas, L. (1995). *Guía de la solidaridad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Díaz Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993a). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993b). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996a). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.

- Díaz-Aguado, M. J. (1996b). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Escudero, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Espín, J. V. et al. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Alertes.
- Essomba, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del Pueblo Gitano*. Granada: CIDE/Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Ferrer, E. et al. (1993). *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural*. Madrid: MEC.
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Flecha, R. y Gómez, J. (1995). *Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- FUNCOE/UNICEF (1994). *Niños y niñas del Mundo*. Madrid: FUNCOE/UNESCO.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1995). *Libros para la tolerancia. Selección bibliográfica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (2002). *La transformación de conflictos por medios pacíficos (El Método Trascendente)*. Madrid/Murcia: Presencia Gitana/Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- García, F. (1983). *Enseñar los Derechos Humanos*. Madrid: Zero Zyx.
- García Castaño, F. J. y Granados, A. (1999). *Lecturas de Educación Intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Martínez, A. y Sáez, J. (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.

- Giraldez, A. y Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: MEC.
- Gómez Palacios, J. J. (1991). *Educación para la paz*. Madrid: CCS.
- Hicks, D. (Comp.) (1993). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid: MEC/Morata.
- Jares, X. R. (1992a). *Educación para la paz. Transversales*. Madrid: MEC.
- Jares, X. R. (1992b). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: CCS.
- Jares, X. R. (1999a). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (1999b). *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular.
- Jordán, J. A. (1997). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Judson, S. et al. (1986). *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema
- Lederach, J. P. (2000). *Educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Levin, L. (1998). *Derechos Humanos: preguntas y respuestas*. Madrid/Bilbao: Unesco/Bakeaz.
- Liégeois, J. P. (1998). *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Presencia Gitana.
- Lorenzo, M. J. y Pino, C. (1993). *Decide tus juguetes ¡Compartir es divertido!* Madrid: Instituto de la Mujer/MEC.
- Lluch X. y Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: MEC.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1998). *Interculturalismo y Educación*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/Praxis (División informática) (2 diskettes).
- Manos Unidas (1986). *Hagamos un solo mundo*. Madrid: IEPALA.
- Manos Unidas (1995). *Educación para la igualdad en la diferencia (Tema transversal)*. Madrid: Manos Unidas.

- Mesa, M. (Ed.)/SODEPAZ (1994). *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid: Popular.
- Mañeru, A. y Rubio, E. (1992). *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversales*. Madrid: MEC.
- Martín, G.; Valle, B. Y López, M. A. (1996). *El Islam y el Mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Martín Ramírez, M. (Coor.) (1999). *Europa se burla del racismo*. Madrid: Presencia Gitana.
- Martín Ramírez, M. (Dir.)(2003). *Europa se burla del racismo. Guía Didáctica*. Madrid: Presencia Gitana. –En prensa-.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Monclús, A. y Sabán, C. (1999). *Educación para la paz. Contenidos y experiencias didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Montes, R. (Coord.) (2000). *I Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia con los consejos escolares de centro. La Escuela Intercultural*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Montes, R. (Coord.) (2002). *II Jornadas sobre Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Observatorio Permanente de la Inmigración (1998). *Actitudes hacia los inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Ortega, P., Minués, R. y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Periferia/APDH (sin fecha). *Una clase dividida*. Barcelona/Madrid: Periferia/APDH
- Puig, J. M. (1992). *Educación moral y cívica. Transversales*. Madrid: MEC.

- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Sáez, J. (Coord.) (1996). *Repensando la educación para la paz*. Murcia: DM.
- Sáez, P. (1995). *El Sur en el aula*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz/ Centro Pignatelli.
- Sáez, P. (1996). *Tolerancia, democracia y solidaridad: orientaciones y materiales didácticos*. Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia (Somos Diferentes, Somos Iguales). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Santos, M. A. (Ed.) (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- Seminario de Educación para la Paz de la APDH (1987). *Para chicos-as. Unidad didáctica sexo/género*. Madrid: APDH.
- Seminario de Educación para la Paz de la APDH (1990a). *Aprende a jugar, aprende a vivir*. Madrid: APDH.
- Seminario de Educación para la Paz de la APDH (1990b). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: APDH.
- Seminario de Educación para la Paz de la APDH (1996). *Educar en y para los derechos humanos. Dinámicas y actividades*. Madrid: Los Libros de la Catarata/ Edupaz/Amnistía Internacional.
- Simón, E. (1999). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- S.O.S.Racismo/S.O.S.Arrazakeria (1994). *Guía de recursos contra el racismo*. Donostia: Gakoa.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Tuvilla, J. (1993). *Educación en los Derechos Humanos. Propuestas y dinámicas para educar en la paz*. Madrid: CCS.
- Tuvilla, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos. Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Ventosa, V. J. et al. (1992). *La animación en centros escolares*. Madrid: CCS.

- Vidal, L. (1971). *Fundamentos de una pedagogía de la no-violencia y la paz*. Alcoy: Marfil.
- Villarreal, F. y Wagman, D. (2001). *Gitanos y discriminación. Un estudio transnacional*. Madrid: FSGG
- Woods, P. y Hammersley, M. (Comp.)(1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós/MEC.