

# INVESTIGACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

## TEMA III

### PAUTAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA OPTIMIZAR LA INVESTIGACIÓN EN DIVERSIDAD CULTURAL



M. ANGELES DE LA CABA COLLADO

FACULTAD DE EDUCACIÓN, FILOSOFÍA Y ANTROPOLOGÍA

## PAUTAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA OPTIMIZAR LA INVESTIGACIÓN EN DIVERSIDAD CULTURAL

### Índice

1.- Evolución de los programas socioeducativos en contextos de diversidad	3
1.1.- Programas multiculturales, interculturales ¿cuestión terminológica?	3
1.2.- Hacia programas de pluralidad cultural: propuestas educativas y retos	6
1.2.1.- Supuestos y retos fundamentales de los programas	6
1.2.2.- Investigación y programas para la pluralidad	7
1.2.3.- Formación e investigación para la aplicación de programas	10
1.3.- Análisis y valoración de programas de diversidad cultural desde diferentes niveles de prevención	12
1.3.1.- Programas de prevención primaria	12
1.3.2.- Programas de prevención secundaria	20
1.3.3.- Programas de prevención terciaria	25
2.- Diversidad cultural y contextos lingüísticos: hacia programas multilingües y plurilingües para retos complejos.	29
Referencias	32

## 1.- Evolución de los programas socioeducativos en contextos de diversidad.

### 1.1.- Programas multiculturales, interculturales. ¿cuestión terminológica?.

La “diversidad cultural” hace referencia a las diferencias que se atribuyen a cuestiones culturales. La respuesta a la realidad de sociedades complejas, en las que hay grupos con culturas que tienen que gestionar espacios, recursos y derechos, no es unívoca, ni a nivel de planteamientos sociopolíticos ni educativos. En el ámbito socioeducativo hay propuestas, aparentemente diferentes, como “educación multicultural”, “educación intercultural”, “educación para la pluralidad cultural”. Lógicamente, cabe preguntarse en qué difieren y es necesario entenderlas en el marco de los planteamientos sociopolíticos.

Histórica y cronológicamente, el término de “sociedades multiculturales” empezó a utilizarse en el ámbito sociopolítico (Canadá, Australia, Estados Unidos, Europa...), como reconocimiento de la coexistencia de grupos étnico-raciales minoritarios dentro de un país (Kymlicka, 1996).

Ante la realidad multicultural surgieron respuestas para gestionar esa diversidad. El modelo de segregación mantiene a los grupos considerados “diferentes” completamente separados en guetos. El modelo de asimilación pretende homogeneizar y uniformizar a los grupos culturales minoritarios, en pro de la adaptación social. Por su parte, el modelo de integración o fusión, parte del supuesto de que los grupos culturales distintos se influyen mutuamente y lo considera deseable. Aunque este modelo pretende incorporar la diversidad, en la práctica, es difícil, máxime cuando hay una sociedad o grupo hegemónico y minorías desfavorecidas. Finalmente, el modelo de pluralismo cultural, se fundamenta en el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, como sucede, a menudo, con el modelo de integración, es más un principio que una realidad (Coelho, 2006).

En el siglo XXI nos encontramos ante una realidad altamente paradójica. Por un lado, las políticas segregacionistas apenas se defienden abiertamente como respuesta a la diversidad. El modelo de asimilación y homogeneización fue abandonado, al menos en cuanto a declaración de intenciones se refiere, en la década de los setenta por algunos de los países con mayores tasas de inmigración (Canadá, Estados Unidos, Australia, Países Nórdicos...) a favor de propuestas de integración, con políticas más tolerantes. Sin embargo, hay que hacer dos matizaciones al respecto. Por un lado, no es difícil encontrar prácticas segregacionistas, que no se reconocen abiertamente como tales. Por otro lado, en el siglo XXI vuelven a oírse voces favorables a este modelo, que cuestionan abiertamente las políticas de tolerancia en un contexto de recorte de recursos.

Los programas socioeducativos para gestionar la diversidad cultural hay que entenderlos en el marco de evolución histórica y de las respuestas sociopolíticas. Durante la década de los 70 hubo una amplia difusión de los programas de Educación multicultural, reivindicando la tolerancia y el respeto a las diferentes identidades culturales. Posteriormente, aparecieron programas de Educación Intercultural, sobre todo a partir del 80, que pusieron el énfasis en la integración, la convivencia y la interacción de los diferentes grupos, reivindicando una dinámica de diálogo. Desde la década de los 90 han cobrado fuerza los planteamientos de pluralismo cultural y lingüístico, subrayando la idea de que cada grupo tiene derecho a conservar su cultura en el marco de una sociedad más amplia, que facilite la igualdad de oportunidades.

En cualquier caso, si no queremos caer en posiciones simplistas, lo importante es ir más allá del debate terminológico. Por un lado, hay que tener en cuenta que gran parte del debate sobre las supuestas diferencias entre educación multicultural e intercultural son más conceptuales que reales. Surgieron en distinto momento histórico y en la actualidad tienen muchos puntos en común. Por otro lado, hay que tener en cuenta la extensión geográfica del término. En general, los países de habla inglesa (Estados

Unidos, Australia, Canadá) utilizan más el término de educación y programa multicultural, mientras que en Europa tiene una mayor difusión el término intercultural.

Desde el marco de pluralismo cultural, los programas multiculturales tienen varios presupuestos básicos (Banks, 2009):

- Los programas multiculturales deberían promover la igualdad de oportunidades, independientemente de la cultura, la etnia, el lenguaje, la edad, el género, la orientación sexual y el sistema de creencias, revisando la naturaleza de la investigación y la práctica educativa.
- Los programas multiculturales deberían asegurar una cultura inclusiva en la comunidad, en vez de estar centrada en colectivos específicos. En este sentido, es necesario revisar programas y recursos que bajo el nombre de “multiculturales” pueden incluso reforzar los estereotipos y reducirse a comida, música o vacaciones.
- La escuela debería ocupar un lugar importante en los programas multiculturales, con una revisión de la cultura escolar y el currículum oculto, para facilitar la comunicación entre culturas distintas y un contexto de aprendizaje seguro.

Actualmente la gestión de la diversidad cultural no se restringe a entender las políticas ante las minorías y los grupos migrantes. Abarca a toda la comunidad, y si bien, la escuela sigue ocupando un lugar importante, los objetivos difícilmente pueden conseguirse si se limitan a ella.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el debate terminológico no se agota entre partidarios del concepto “multicultural” o “intercultural”. En este sentido, hay otro tipo de propuestas, en torno al concepto de ciudadanía global (Kymlicka, 2004; Leisa y Martín, 2017), muy cercanas al marco del pluralismo cultural que se aborda en los puntos siguientes de este tema.

## **1.2.- Hacia programas de pluralidad cultural: propuestas y retos.**

Lo importante no está tanto en los términos que se utilicen para identificar el programa como en trabajar desde la perspectiva de la pluralidad cultural. En este sentido, hay varios supuestos a destacar, como punto de partida, para pasar, después, a los retos que se le plantean a la investigación, en relación a la formación de agentes socioeducativos y facilitadores de programas.

### **1.2.1.- Supuestos y retos fundamentales de los programas socioeducativos para la pluralidad cultural.**

En el marco de la pluralidad cultural, el supuesto básico es que todos podemos ser diversos en comparación con otros (diversidad de género, clase social, entornos de estimulación...), en cuanto a tradiciones, lengua, creencias, valores y prioridades. Por ello, el gran reto radica en construir programas de diversidad que no vayan dirigidos únicamente a minorías. La pluralidad afecta a todos. Sin embargo, eso no quiere decir que se puedan llevar a cabo, en función de las necesidades, diferentes niveles de intervención (como se verá en el punto siguiente, al distinguir entre distintos programas de prevención).

La tolerancia está muy condicionada por las oportunidades que se tienen para relacionarse, acercarse, compartir intereses y conocimientos con los que son diferentes. Sin esas oportunidades difícilmente es posible la apertura para la pluralidad cultural. En este sentido, generar lazos en la comunidad y construir entornos de tolerancia son uno de los mayores retos a la hora de desarrollar programas para la pluralidad. Solo es posible si se articulan políticas sociales de apoyo y colaboración entre los diferentes agentes socioeducativos, en la línea que ya se precisó en el tema segundo, al hablar de los requisitos de los programas sistémicos.

Las instituciones educativas tienen retos complicados, no solo para revisar los llamados currículum, en la línea de asegurarse que no se refuerzan

los estereotipos, sino también los llamados currículums ocultos, que se generan a través de las relaciones, la organización de grupos, la resolución de conflictos o la actuación de los orientadores y facilitadores de los programas. La educación puede ser un contexto para la igualdad de oportunidades, que es el gran reto en los programas para el pluralismo. Sin embargo, hacer recaer el peso prioritario de los programas en la escuela es ingenuo, al menos si no está prevista la colaboración con los agentes educativos y la intervención, también, fuera de la escuela.

Lengua e identidad son pilares básicos de los programas que tienen por objetivo la pluralidad cultural (Norton y Toohey, 2011). Favorecer la lengua de origen potencia la construcción de una identidad sana y es, por ello, otro de los grandes retos (se desarrolla con más detalle en el último punto de este tema). La lengua materna ocupa un lugar importante sin olvidar que la exposición a otras lenguas, máxime cuando es temprana, potencia las competencias de autonomía cognitiva, emocional, social.

La disminución de los recursos dedicados y el aumento de voces que cuestionan la eficacia y necesidad de los programas orientados a la diversidad cultural, son, un motivo importante de preocupación y, probablemente, el mayor de los retos.

### **1.2.2.- Investigación y programas para la pluralidad.**

Más allá de lo que nos ha aportado el debate de los estudios transculturales, sobre la autonomía y competencias socio-personales a desarrollar (tema 1) o las estrategias educativas para estimularlas (tema 2), la investigación sobre los programas orientados a la pluralidad cultural y lingüística es también un núcleo importante a revisar, porque plantea importantes retos.

Hay algunas cuestiones sobre la propia investigación que es importante tener en cuenta. En este sentido, señalar las interesantes reflexiones de Husén



y Opper (1984), que casi medio siglo más tarde, siguen teniendo una vigencia total sobre dos cuestiones fundamentales.

Por un lado, las autoras señalan que es importante preguntarse quién hace la investigación y quién la subvenciona, porque quién paga incide sobre los resultados. Detrás de las subvenciones hay ideología e intereses, incluso, en el punto de partida, a la hora de promover un tipo de trabajos y no otros. Los trabajos pueden ser muy sólidos y estadísticamente perfectos pero el buen desarrollo técnico por sí mismo no basta; cuando no se contemplan los aspectos teóricos e ideológicos, la gestión de la diversidad cultural queda al mero arbitrio de intereses no siempre explícitos. Esta situación se agrava con el empeño en apostar todo al empirismo, dando lugar a descripciones simplistas, a-teóricas y a-históricas, que suelen reforzar el punto de partida previo. Por otro lado, las autoras ponen el énfasis, asimismo, en que, a la hora de valorar los resultados de la investigación es necesario preguntarse qué impacto tiene la investigación en las decisiones que se toman y si realmente están sirviendo para mejorar la realidad de las personas y la relación entre grupos diversos. Lo habitual es que las decisiones no se tomen en función de lo que han mostrado las investigaciones y a menudo las decisiones van, incluso, en la dirección contraria. Esto se agrava en situaciones de crisis, que pueden llevar a las y los investigadores a vender los resultados como productos, sin preocuparse por el uso que se hace de ellos.

En la misma línea de reflexión sobre el papel de la investigación Bartolomé y Cabrera (2000) señalan también algunos retos a considerar en cuanto al objeto de la investigación, los sujetos a incluir, la metodología a utilizar, el lugar de los programas y su evaluación, o el papel de los investigadores, por citar los más relevantes:

- ¿Qué se investiga? Análisis de los contextos culturales. Es importante analizar la realidad educativa sin limitarse al mero “diagnóstico” de los casos entendidos como problemáticos y contemplar la evaluación de necesidades teniendo en cuenta la descripción de los contextos. Es



particularmente importante considerar que en muchas ocasiones la diferencia cultural está unida a desigualdad social. Si no se recogen esos aspectos es fácil atribuir los resultados del programa a las características de los sujetos cuando, en realidad, se deben a las características de la desigualdad.

- ¿Cuáles son los sujetos de investigación?. Con mucha frecuencia las investigaciones se han orientado al diagnóstico de las dificultades de las personas de las minorías culturales desfavorecidas y a los efectos de los programas de educación compensatoria, predominantes hasta los noventa.
- ¿Con qué metodología y técnicas de investigación?. La perspectiva de las “encuestas” o los cuestionarios tienen que recoger varias fuentes de información, y abrirse a las aportaciones de otras metodologías, tales como el uso de técnicas cualitativas, grupos de discusión o estudios etnográficos, por poner algunos ejemplos.
- ¿Qué lugar debe ocupar el programa?. Los programas educativos multiculturales tienen sentido cuando se articulan dentro de proyectos sociales más amplios, que toman la referencia de toda la comunidad, y que no se limitan al ámbito escolar.
- ¿Qué papel ocupan las y los investigadores en el diseño, la aplicación y la evaluación de los programas?. En primer lugar, es fundamental ser consciente de que los programas trabajan con grupos con cultura y lenguas que son distintos de las del propio equipo investigador. Por tanto, hay que tener especial cuidado en los sesgos y utilizar modelos de investigación participativa y colaborativa.

### **1.2.3.- Formación e investigación para la aplicación de programas orientados a la pluralidad cultural.**

La formación ocupa una parte importante de la preocupación en las investigaciones sobre programas de diversidad. Sin pretensión de exhaustividad, se van a reseñar tres cuestiones: 1) los programas de entrenamiento, para concretar dimensiones y aspectos básicos para la formación de los profesionales; 2) los efectos de los programas y 3) la construcción de instrumentos de evaluación.

La delimitación de necesidades y áreas para la formación, se ha realizado, en la mayoría de las investigaciones, con diseños descriptivos a través de entrevistas o cuestionarios, (Civitillo, Juang y Schachner, 2018; Toms, Reddit y Jones-Fosu, 2019). De esta forma, se han delimitado algunas dimensiones importantes que valoran las personas que se forman, tales como las estrategias para afrontar las dificultades en contextos de diversidad, la competencia cultural y la necesidad de colaboración e intercambio con otros profesionales (Delk, 2019).

Algunos trabajos de diseño descriptivo correlacional han señalado la importancia de reforzar una identidad profesional y un sentido de autoeficacia más positivos; estas facilitan utilizar estrategias claras para abordar lo diferente y trabajar con imágenes y textos que reflejen la diversidad (Djonko-Moore, Jiang y Gibson, 2018).

Williams y Starker (2019) hacen un estudio descriptivo con diseño cualitativo y análisis del contenido de lo que supone la formación en cursos multiculturales, con el análisis de las dimensiones que ofrecen las páginas web para promocionar los cursos: ambiente de relación positiva, diversidad en la comunidad, adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades especiales y trabajar colaborativamente con las familias.

Los efectos de los programas de formación es otro de los aspectos centrales en la investigación. Con diseños quasi-experimentales se han obtenido resultados a favor de que el aprendizaje colaborativo y la conexión con las familias favorece el rendimiento y el desarrollo personal-social de aquellos que pertenecen a grupos minoritarios (Johnson y otros, 2019). En muchas ocasiones los trabajos pretender contrastar la eficacia de diversos métodos utilizados en la formación (Howlet y Young,2019), o los efectos de un determinado método (Zeki, 2019).

Entre los estudios que analizan la eficacia de determinadas prácticas educativas, cabe destacar los que se centran en los efectos de una pedagogía del cuidado, sensible a lo cultural (Gay, 2000 y 2013; Barnes y McCallops, 2019) o pedagogía de la equidad (Banks,2010). En esta línea, se pone de relieve que la falta de sensibilización hacia la diversidad es la que provoca la sobrerrepresentación de las minorías en programas especiales y dificultades de comportamiento. Asimismo, se destaca que las prácticas basadas en una pedagogía del cuidado y la equidad, sensibles a la diversidad cultural y lingüística, son la única forma de minimizar esa sobrerrepresentación. En relación con la pedagogía del cuidado, se han estudiado los efectos de la formación cuando los profesionales de diversos orígenes se juntan. En concreto se ha estudiado si sus necesidades de relación y conexión con otros reciben más o menos atención en comparación con sus necesidades de autonomía y competencia. Las conclusiones sugieren que la pedagogía del cuidado, no solo tiene en cuenta la identidad, sino que, además es la que más satisface la necesidad de relación y pertenencia (King y Butler, 2015).

Finalmente, hay que destacar un conjunto de investigaciones relacionadas con instrumentos para la evaluación de programas. En este sentido, la validación de la escala de una pedagogía de sensibilidad cultural (Whitaker y Valtierra, 2018) o la escala de prácticas de apoyo a la autonomía (Awang-Hashim y Rajaletchumi, 2017), identificar estrategias (Cousik, 2015; Gómez-Zermeño 2018; Aydin y Cinkaya, 2018; Jang y otros, 2010 y 2016)

### **1.3.- Análisis y valoración de programas desde diferentes niveles de prevención.**

Los programas de prevención se orientan a la mejora. Tal y como se expuso en el segundo tema, pueden ser de tres tipos, en función de la gravedad del problema y el colectivo con el que se trabaja. Su eficacia depende, en gran parte, de que se desarrollen de forma interrelacionada programas de distinto nivel (prevención primaria, secundaria y terciaria) y de que tengan un carácter sistémico, potenciando la comunidad y la colaboración entre los agentes socioeducativos.

#### **1.3.1.- Programas de prevención primaria.**

Los programas de prevención primaria son aquellos que se dirigen a todo el colectivo, anticipándose a la aparición de problemas. Entre los existentes, cabe destacar dos clases. Por un lado, aquellos en torno a propuestas artísticas, creativas y lúdicas, que tienen un alto efecto cohesionador entre sus participantes, favoreciendo un clima positivo y fortaleciendo un “nosotros” diverso. Por otro lado, aquellos que tienen por objeto el trabajo colaborativo de sus miembros para desarrollar el conocimiento y la participación en la comunidad.

La música es un potente instrumento de trabajo en diversidad cultural y en torno a ella se han desarrollado propuestas de programas educativos, tanto fuera como dentro de la escuela. Todos ellos se fundamentan en la idea de que la musicalidad que se comparte en entornos de aceptación e igualdad, crea identidad, favorece la cohesión y valores comunitarios. En las últimas décadas, las instituciones (ayuntamientos...) han tenido iniciativas para hacer propuestas de música, danza, teatro con el propósito de potenciar la diversidad cultural. A menudo, las propuestas toman la forma de festivales anuales, como es el caso, por ejemplo, de La Mar de Músicas, de Cartagena, para dar forma a encuentros musicales con una amplia diversidad o el festival Internacional de “Tres culturas” y la fiesta de la tolerancia, de Murcia. Este surgió, hace 20 años, recordando las tres religiones cristiana, judía y musulmana presentes en la historia de la ciudad; actualmente acoge músicas de los cinco continentes en e

incluye expresiones artísticas de teatro, literatura, danza, fotografía, cine en actividades dirigidas a distintos colectivos, entre los cuales los niños tienen un papel destacado. Muchos de estas iniciativas se complementan a menudo con semanas o días culturales, en torno a la música, la comida, etc. El mayor reto es dar continuidad, para que no se queden en algo puntual (Childs, 2017).

Aunque son pocas las investigaciones que analizan los resultados de la música como instrumento para favorecer la educación intercultural, (Hebert, 2012; Pérez-Aldeguer, 2013) cada vez son más los programas que incluyen la evaluación. Entre estos ejemplos interesantes de buenas prácticas cabe destacar los proyectos de International “Yehudi Menuhin Foundation Yehudi Menuhin”, que se ha ido desarrollando por todo el mundo. Se creó en 1991, con un violinista judío, profundamente humanista, que hizo hincapié en el diálogo y la interacción de diferentes culturas, la tolerancia y la riqueza del multiculturalismo. Los proyectos y programas de esta fundación, en torno a la música, la danza, el teatro y las artes plásticas, se sustentan en varios principios clave sobre cómo la expresión artística contribuye tanto al desarrollo intelectual, personal y social, como al establecimiento de lazos entre personas de diferentes orígenes. Esto es posible en la medida que facilitan un proyecto común y respeto a la diversidad, así como la integración de los más desfavorecidos con dinámicas de interdependencia. Ofrecen un buen número de recursos, como la biblioteca de libros instrumentos musicales (International Menuhin Foundation: Musilib library for Children in Europe e-books). En España (Yehudi Menuhin España) la fundación está presente desde 1999 y se desarrolla en 11 Comunidades, con el apoyo de la Administración central y la comisión europea. En la actualidad constituye un entramado de programas y materiales que combinan la música y el arte, implicando a familias, artistas, escuelas, y que incluyen evaluación como puede apreciarse en la tabla.

PROGRAMAS	
<p><b>Programa MUS-E.</b> La inclusión educativa y social desde el Arte Apoyado por la Comisión Europea, implica a docentes, estudiantes y</p>	<p>El programa, desarrollado desde hace 25 años, utiliza la expresión artística para reivindicar la diversidad como riqueza. Tiene tres ejes como núcleo de trabajo: arte, valores, cohesión social. Se hace en 11 países Tiene lugar en centros públicos de primaria y secundaria, con profesores tutores apoyados por artistas que imparten</p>

familias.	sesiones y talleres.
<b>Evaluarte programa</b> Se evalúa en todos los colectivos pdf	Programa de evaluación de MUSE que utiliza tanto metodología de evaluación cuantitativa como cualitativa. El programa se evalúa con un informe intermedio y uno final por año (programa Evaluarte)
<b>Form Arte</b> pdf	Programa de formación inicial, continua y especializada. Está destinada, con 14 cursos diferentes, a los distintos profesionales, artistas, colaboradores, familias y agentes sociales
<b>Convinarte.</b> Arte por la convivencia Participan docentes, estudiantes, familias, voluntarios, colaboración con ayuntamientos y ONG	Pretende prevenir la violencia y la xenofobia. Se hace con la intervención MUS-E, usando el arte como herramienta de transformación. Se desarrolla en Primaria, Secundaria y Universidad, trabajando habilidades artísticas y expresión cultural de emociones. El objetivo es crear un espacio para la identidad colectiva, reforzando la identidad cultural propia, reconociendo la riqueza de las culturas y facilitando la diversidad.

Tabla elaborada y adaptada a partir de la información disponible en “Programas” de la Fundación Yehudi Menuhin España. <https://fundacionyehudimenuhin.org/>

La música puede trabajarse con otras expresiones artísticas, tales como la danza y permite el trabajo interdisciplinar con otras áreas curriculares, lo cual refuerza sus objetivos en programas que se desarrollan en contextos escolares (Sanchez y Epelde, 2014). El punto más controvertido está en qué elementos introducir en un currículum musical cuando se quiere convertir en herramienta para estimular el pluralismo cultural. Parece importante la construcción de una identidad musical y una autonomía crítica, con un currículum que incluya una selección de narrativas y relatos musicales que enfatizan el valor de los modos de ver alternativos.

El primer paso para integrar otras formas de conocimiento, historias y culturas en el currículum es movernos de la dicotomía “nosotros y ellos” para una educación musical multicultural crítica (Bradley, 2006). Esto implica evitar que lo multicultural se convierta en parte de un currículum que establece jerarquías y mantiene normativas sobre las minorías visibles, como si las mayorías no nombradas no tuvieran que ser sujetos de esos mismos objetivos de educación para la diversidad. En este sentido, la Educación Musical se enmarca en lo que Bradley denomina “subjetividad multicultural”, como una categoría de práctica que se caracteriza por los sentimientos reconocidos de conexión a gente de otros lugares y culturas no familiares. Eso implica necesariamente cuestionar el eurocentrismo y la tentación de referirse a la

música no occidental como si fuera de menor categoría o riqueza artística, o algo simplemente anecdótico. Aún más, requiere incluir en el currículum otras prácticas musicales que no nos resultan familiares, construyendo repertorios realmente plurales. En esta línea hay que citar propuestas que tienen por objeto incluir dentro del currículum el uso de canciones de tradición no europea (Hebert, 2012).

El multiculturalismo no es solo expandir los horizontes individuales o aumentar las habilidades de comunicación interpersonal sino también hacer currículum que aumente la justicia y la equidad a la hora de plantear repertorios e instrumentos musicales (Kymlicka, 2004). La metodología de trabajo tiene que ser necesariamente colaborativa en la formación del profesorado y requiere la participación de las familias y la apertura a la comunidad.

Hay programas que tienen en cuenta los aspectos señalados, fundamentándose en trabajos de investigación. El objetivo es incidir sobre la tolerancia de estudiantes, docentes y padres/madres (Bernabé, 2011). El programa de Bernabé propone, como primer paso, trabajar la música popular tradicional española para ir, ampliando, y conociendo progresivamente músicas de otras zonas del mundo. Se hace hincapié en trabajar lo que es similar y se da importancia a las influencias de otras músicas a lo largo de la historia. Una vez hecho esto, se pasa a otras expresiones musicales en zonas geográficas lejanas. En cuanto a la metodología del programa, se vertebra en torno al trabajo cooperativo en la realización de las tareas (construcción de instrumentos musicales de percusión, ritmos, danza) y se llama la atención en poner cuidado de no caer en el folklorismo. El repertorio musical es plural, incluye participación de padres y madres, que también se forman, a su vez, en lo intercultural, se da formación al profesorado sobre culturas comparadas, valores, psicología con actividades prácticas e instrumentos de evaluación y se organizan charlas coloquios mensuales sobre la música de otras zonas del mundo.

El uso de la narrativa es otro de los instrumentos fundamentales en los programas de prevención primaria. Entre las propuestas, sin pretensión de ser



exhaustivos, destacar los programas que se fundamentan en la construcción de una biblioteca multicultural y los programas de narración de historias o storytelling (Howlet, Bowles y Lincoln, 2017; Howlet y Young, 2019; Hartley y Hensley, 2015).

Construir una biblioteca multicultural implica recoger materiales que ofrezcan, desde la perspectiva del pluralismo cultural, la posibilidad de reflexionar sobre uno mismo y sobre los otros. Una propuesta interesante es la Howlet y Young (2019). Plantean cuatro principios básicos para la selección de material narrativo en la elaboración de la biblioteca, que pueden servir también como objetivos y criterios de evaluación: desarrolla 1) un argumento con personajes que facilitan abordar la historia desde una perspectiva multicultural, 2) consciencia multicultural, 3) competencia intercultural, 4) instrumentos para combatir los prejuicios y la discriminación, 5) consciencia del estado del planeta y de las dinámicas globales, 6) habilidades de acción social.

Desde el punto de vista del pluralismo cultural, en la selección curricular de los libros, al introducir historias procedentes de otros contextos geográficos, o al tratar la diversidad cultural y de género, la investigación destaca la importancia de no limitarse a hacer un enfoque de contribuciones, centrado en héroes, vacaciones y elementos culturales discretos, o en un enfoque simplemente aditivo. Es necesario utilizar un enfoque transformativo, orientado a la acción, que capacite para analizar desde la perspectiva de grupos étnicos y culturales diversos (Banks, 2016). La propuesta de libros que pueden resultar de interés para estimular la diversidad cultural se proporciona desde iniciativas muy variadas, como por ejemplo el Consejo de Europa (Comenius 3 BARFIE), fundaciones o iniciativas privadas.

Los álbumes ilustrados, que son libros con ilustraciones, aportan una estupenda posibilidad de utilizar la imagen como recurso central o complementario en la narración (Encabo, López y Jerez, 2012; Colomer, 2012) y se proponen en los programas para aprendizaje de un idioma no materno (Heggernes, 2019).

La narrativa desde la vivencia personal es otro de los recursos importantes y en este sentido cabe destacar los “programas para contar historias” en contextos de diversidad lingüística y cultural. Tienen un alto potencial, puesto que implican emocionalmente a sus participantes pero, también precisamente por ello, tienen sus riesgos (Hartley y Hensley, 2015). En este sentido, tal y como se señaló en el tema dos, utilizar lo vivencial supone tener en cuenta que se pueden activar resistencias y mecanismos de defensa en el grupo. Por ello, es necesario, utilizar este tipo de programas o actividades puntuales, asegurándose de que existe un clima de confianza, sensibilidad y cohesión en el grupo.

Entre las iniciativas en torno al uso de este tipo programas basados en la narración de historias vivenciadas, algunos programas, son particularmente reseñables, por plantear iniciativas que combinan el uso de narraciones cultural y lingüísticamente diversas, con la participación de las familias y el uso de la tecnología (Stacy y Aguilar, 2018). En este programa se trata de conectar las prácticas sociales y culturales a un contexto cultural y lingüísticamente diverso, partiendo de aquello en lo que sus participantes son más competentes: la lengua materna. Los participantes (madres, padres), tienen que elaborar una historia que ha sido relevante en su vida y luego utilizar tecnología multimodal para presentarla. Se les invita a que usen la lengua en que se sienten más cómodos y reciben mini-lecciones sobre tecnología, habilidad para contar historias, con una metodología basada en la exploración, la colaboración y el aprendizaje guiado. Se trata de explorar la identidad cultural desde la lengua nativa y se fundamenta en la hipótesis de que el uso de la tecnología móvil puede ayudar a implicarse más efectivamente en el aprendizaje de sus hijas e hijos. De esta manera, se considera que podrán implicarse de forma más efectiva en el aprendizaje de sus hijas e hijos, que es un buen predictor de éxito escolar. Los géneros literarios también son, en sí mismos, una posibilidad para trabajar la diversidad, incluyendo la ciencia ficción, para imaginar el futuro, como plataformas de trabajo en otros programas (Hollard, 2019).

Algunos programas de prevención primaria trabajan desde el ocio y tiempo libre (Amani, 2004). Se parte de la idea de que los conflictos culturales se producen i cuando se tienen que encontrar grupos de personas con diferentes referentes culturales, debido a los conocimientos estereotipados. La multiculturalidad se contempla como un contexto en el que surgen conflictos, que no deben ser rehuidos y que se pueden trabajar educativamente, en varias fases, a través del tiempo libre, como ilustra la siguiente tabla.

Amani, (2004)	“La multiculturalidad es en si misma conflictiva”
1. La creación del grupo	1 juegos y dinámicas de presentación, conocimiento, confianza, comunicación, cooperación
2. Análisis de percepciones	2. Fichas, comics, recortes y dinámicas para trabajar estereotipos, prejuicios y mecanismos
3.Replanteamiento del conflicto.	3. Dinámicas
4. Interdependencia	4. Dinámicas, fichas de trabajo
5. La planificación del cambio. Transformar los conflictos	5. Dinámicas
Objetivo del cambio a largo plazo	Fomentar la convivencia intercultural en el barrio, compartiendo la riqueza de todas las culturas
Objetivo del cambio a medio plazo	Crear un ambiente intercultural en el grupo de educación no formal, colaboración entre entidades públicas...obtener un local
Objetivos a corto plazo	Trabajar la confianza y prejuicios en el grupo de educación no formal, con cooperación entre todos los grupos de educación no formal que trabajan en el barrio, contactar con el profesorado de los colegios y la biblioteca para buscar soluciones a los problemas de comunicación, prejuicios y desconocimiento

Tabla de elaboración propia, a partir de la información de Amani (2004)

Otros programas trabajan desde la implicación en la comunidad (Bartolomé y Cabrera, 2000).

Bartolomé y Cabrera(2007)	Del centro educativo a la comunidad. Materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa. 3ºESO	
<p><b>1: Tomar conciencia del valor del grupo</b></p> <p>1a Sesión de trabajo de grupo en aula (Elaboración de un puzle y valoración de la actividad para analizar fortalezas y obstáculos del trabajo en grupo.</p> <p>1b Trabajo en la comunidad sobre qué piensa la gente del trabajo en grupo, con elaboración de una encuesta.</p> <p>1c Sesión de cierre en aula con la técnica de rejilla para ver qué se puede hacer ante los obstáculos en trabajo en grupo</p> <p>1d Contrato de grupo sobre las reglas de juego en el trabajo en grupo</p>		
<p><b>2: Descubriendo qué es una comunidad</b></p> <p>2a Sesión de trabajo en aula para representar gráficamente la organización de la comunidad y dibujar logotipos. Después, trabajo en la comunidad para recogida de logotipos situados en la comunidad. Finalmente, collage, con dos sesiones de trabajo en aula para elaborar y exponer el logotipo.</p> <p>2b Historia de mi comunidad. Sesión de trabajo en aula para planificar la investigación de la historia de nuestra comunidad y diseño de una entrevista. Después, trabajo en la comunidad para buscar el material histórico del barrio. Finalmente, sesión de elaboración y exposición del mural.</p> <p>2c Quién forma mi comunidad. Elaborar un cuadro que contenga los datos estadísticos, representar gráficamente, elaborar y exponer resultados en aula</p> <p>2d Cómo funciona mi comunidad. En la primera sesión de aula se planifica el trabajo con lluvia de ideas para hacer un modelo de ficha con la que analizar la distribución de las entidades. Después el trabajo en la comunidad en las entidades de barrio. Se termina con sesión de aula (elaboración de un mural).</p>		
<p><b>3: Investigando un problema de mi comunidad.</b></p> <p>3a Sesión de aula para poner en común los problemas y elegir uno, después de que cada grupo lo defienda.</p> <p>3b Sesión de trabajo en la comunidad, con búsqueda de información sobre la naturaleza del problema para rellenar la rejilla construida en el aula.</p> <p>3c Se termina con una segunda sesión de aula, para poner en común</p>		
<p><b>4: Realizando alguna acción</b></p> <p>4a)¿Qué hacer ante un problema?. La primera sesión de aula se enumeran posibles acciones, analizan y seleccionan las acciones posibles y la segunda es para organizar la acción. Se reparten las tareas y se ponen en practica para la comunidad</p> <p>4b)¿Cómo estamos trabajando?. Dos sesiones de aula para ver cómo se va trabajando y ponerlo en común.</p>		
<p><b>5: Reflexionando críticamente</b></p> <p>Dos sesiones de aula para elaboración de estrellas y análisis del progreso de grupo</p>		

Tabla elaborada a partir Bartolomé y Cabrera (2007)

Los programas de prevención primaria que abordan la diversidad cultural desde el conocimiento y la participación en la comunidad como eje central se han desarrollado la mayor parte de las veces para trabajar desde contextos escolares (Bartolomé y Cabrera, 2007). En este caso, como puede apreciarse en la tabla presentada, el trabajo en grupo es un punto central para la metodología del programa, tanto dentro del aula como fuera, que permite explorar la comunidad. Se empieza reflexionando sobre las dificultades para pasar después, siempre con trabajo en grupos y de aula, a actividades que requieren ir tomando decisiones, descubrir la propia comunidad, seleccionar un problema, realizar alguna acción en la propia comunidad y reflexionar.

### **1.3.2.- Programas de prevención secundaria.**

La prevención secundaria hace referencia al trabajo socioeducativo con personas y colectivos específicos que viven contextos de riesgo, experimentando con intensidad y frecuencia el rechazo de algún grupo o grupos de referencia importantes. La vivencia del rechazo puede dar lugar, como habitualmente sucede, a reacciones (aislamiento, conductas violentas, adicciones, bajo rendimiento...) que acentúan el rechazo y la vulnerabilidad.

La investigación ha dejado patente que quienes pertenecen a minorías culturalmente diferentes tienen, desproporcionadamente, mayor número de problemas para tener experiencias exitosas en el aprendizaje y conductas que se informan como “problemáticas”. Sin embargo, eso mismo depende mucho del grupo minoritario al que se pertenece y de los estereotipos culturales que tiene el grupo mayoritario. Por otro lado, basándose en los estudios sobre personas que han vivido en contextos de altísima exposición a vulnerabilidad y rechazo, pero que, a pesar de todo, han desarrollado resiliencia (Cylrunik, 2003) se proponen programas para favorecer contextos de resiliencia en estos colectivos. Desde este planteamiento mejorar la situación requiere trabajar por contextos más saludables (Clauss, Sherpell, Weist, 2013) desde la prevención secundaria, con programas específicos, pero sin olvidar que todos los niveles

de prevención son necesarios. Hay que pensar en contextos de riesgo, más que en “conductas”, y tenerlo como objetivo de la intervención.

Si bien el papel de orientadores, educadores y facilitares es decisiva a la hora de establecer programas, lo es aún más, si cabe, en prevención secundaria y terciaria. Su función es establecer puentes y cauces de colaboración con las personas al tiempo que con sus familias y comunidad para introducir cambios que favorezcan contextos de mayor resiliencia a la hora de detectar necesidades, planificar programas y evaluarlos.

La identidad profesional y la sensibilidad hacia las minorías culturales tienen un papel decisivo (Assen y otros, 2018). En este sentido, cobra un papel relevante ser consciente y sensible a las necesidades de las personas que pertenecen a grupos minoritarios en contextos multiculturales, por su mayor exposición a situaciones de riesgo. Es fundamental asegurarse que realmente se está trabajando dentro de un marco preventivo que proporcione seguridad y apoyo, tanto a la hora de planificar como de evaluar lo que se hace. (Miller, Taha y Jensen, 2013). Ser competente culturalmente consiste en 1) conocer los propios valores y cómo afectan a las minorías, especialmente cuando, la o el profesional, no pertenece a esa minoría y 2) estar familiarizado con las culturas con que se va a trabajar y ser sensible al impacto de las normas y creencias, para identificar las necesidades socioemocionales que surgen. A partir de ese conocimiento y sensibilidad, es necesario intervenir para tejer redes de apoyo (servicios, cursos que den respuesta a las necesidades socioemocionales que surgen al pertenecer a grupos minoritarios. Asimismo, en los procesos de intervención es necesario utilizar actividades experienciales que permitan a sus participantes implicarse en un clima seguro, controlado y agradable. El orientador es un constructor de puentes y los programas de mejora, hay que plantearlos en el marco de la prevención secundaria y trabajo con las personas que pertenecen a esos grupos culturales.

Entre los programas concretos que se dirigen a la prevención secundaria, pero que al mismo tiempo abordan la mejora desde la prevención primaria, se van a reseñar aquí dos propuestas de trabajo con personas de grupos culturales diferentes y necesidades también distintas. En el primer caso, se trata de un programa para el desarrollo de estrategias de afrontamiento y manejo de la ira para adolescentes y jóvenes afroamericanos, a menudo percibidos con todo tipo de estereotipos de fracaso y conductas violentas (Bentley, Thomas, Stevenson, 2010; Bentley, Thomas, Stevenson, 2013; Stevenson, 2014). El segundo caso es un programa, dirigido a americanos de origen asiático, que es un grupo percibido como exitoso (Mock, 2013).

En el primer caso, la iniciativa parte de la idea de que, con frecuencia, se reivindica la igualdad pero no se percibe el mismo trato, lo cual predispone a más tasa de fracasos, expulsiones y castigos. Como alternativa, se intenta promover estrategias de afrontamiento eficaces con enfoques sensibles culturalmente, con un programa de prevención secundaria denominado PLAAY que se complementa con un programa para el empoderamiento de las familias (COPE), así como programas de prevención primaria para combatir los estereotipos en la escuela.

El supuesto de partida de programas como el PLAAY es que con ellos se puede ayudar a disminuir los factores de riesgo en cuanto al fracaso escolar y las dificultades para negociar situaciones interpersonales que suponen altos niveles de stress, así como espirales de hostilidad y problemas de disciplina en adolescentes y jóvenes afroamericanos. El programa, parte de la idea de que algunos jóvenes afroamericanos responden con conductas hipermasculinizadas y violentas para proteger su hipervulnerabilidad cuando perciben hostilidad. Con el programa se trabaja con ellos para que aprendan a reconocer la ira y a canalizarla, tomando conciencia del stress y de las estrategias reactivas. Este programa se fundamenta en la practica del deporte semanal para identificar tanto situaciones de stress como respuestas violentas asociadas a la forma de entender la masculinidad. Trata de facilitar el aprendizaje de habilidades de identificación, negociación y resolución de



conflictos asociados a determinadas formas de entender la identidad racial y de género, a partir de contextos deportivos y lúdicos de intervención. A partir de aquí se hace trabajo terapéutico y fortalecimiento de la comunidad, sobre todo en el ámbito familiar y de los iguales en la escuela.

Este tipo de programas que han intentado incorporar componentes culturales/raciales es un buen ejemplo de lo que hace que este tipo de intervenciones sean exitosas. Por un lado, a la hora de establecer las estrategias alternativas a la ira y las conductas reactivas violentas cuando se percibe hostilidad, no solo tiene en cuenta el desarrollo evolutivo, sino que también utilizar informantes y fuentes relevantes (comunidad, participantes, buenas practicas identificadas por la investigación). Por otro lado, se fundamenta en el uso de elementos no académicos (en este caso el deporte) como contexto, al tiempo que utiliza estrategias de terapia educativa (fundamental en prevención secundaria). Es decir, se trata de abordar las estrategias en un entorno seguro con facilitadores profesionales. En este entorno terapéutico los relatos vivenciales tienen una importancia decisiva para desarrollar la autoconciencia de las dinámicas reactivas de ira, la valoración y reevaluación del stress y el manejo del conflicto para su resolución. Se toman también relatos de historia, psicología, política en relación a los chicos negros...para contemplar fortalezas y limitaciones en el desarrollo de la masculinidad siendo negro americano. También hay que señalar que la intervención se complementa con algo fundamental, desde el punto de vista de la mejora en prevención secundaria: el empoderamiento de las familias. En este caso, el programa PLAAY se complementa con un programa (COPE) para facilitar el orgullo de la propia identidad racial en las familias.

De forma paralela, se hace intervención escolar desde el punto de vista de la prevención primaria. Es decir, se trabaja con todos los estudiantes y profesorado, con el fin de aprender a identificar estereotipos y mejorar las habilidades para reconocer y reducir el stress, cuando se percibe hostilidad, para que no interfiera con el funcionamiento académico, social y emocional en

la escuela. Finalmente, destacar la relevancia en este tipo de programas de definir claramente los objetivos, documentos y medidas para abordar la adversidad específica, las estrategias utilizadas y los resultados.

El segundo caso, al que queremos hacer referencia es la intervención con jóvenes asiático americanos para promover la salud mental (Mock, 2013). Los estudios muestran que la prevalencia de los problemas mentales puede ser similares a los de otros niños y jóvenes pertenecientes a grupos étnicos y culturales minoritarios en general. Sin embargo, hay poca información en cuanto a sus necesidades. Se sabe que pueden tener desordenes de adaptación, stress postraumático, ansiedad, depresión, trastornos del ánimo, suicidio (Suicide Prevention Action Network, 2007). Es interesante destacar entre las conductas adictivas la adicción al juego y a internet.

A pesar de que el colectivo asiático suele ir asociado a estereotipos de esfuerzo y éxito, no se pueden perder de vista los conflictos entre los valores de la familia tradicional y los valores occidentales de los contextos escolares. Los programas para estos colectivos subrayan la necesidad de abordar esta cuestión y el trabajo con las familias. La reciprocidad y el valor de dar son muy valorados. Así como los valores de conexión y cuidado de la familia, el éxito académico. La implicación bidireccional de las familias es clave para detectar dificultades desde enfoques de prevención de la salud, sin perder de vista que empoderar a estas familias es contar con sus valores, a la hora de proponer alternativas y soluciones. Se destaca la importancia de que con ayuda de orientadores profesionales los estudiantes desarrollan y llevan a cabo proyectos para promover el bienestar (Mock, 2013. ). El programa BEATZ, por ejemplo incorpora música hip-hop y narrativas culturas compartidas de modo que sirvan como punto de partida. “BEATZ es un programa que busca promover el liderazgo de estos jóvenes a través de la música.

### 1.3.3.- Prevención terciaria.

La prevención terciaria hace referencia a la intervención socioeducativa para la mejora de problemáticas de alta intensidad. Plantearlas dentro de la prevención supone trabajar con estos colectivos, teniendo en cuenta que, además de la intervención específica dirigida a ellos, se trabaja, paralelamente, en prevención primaria con los grupos de referencia y la comunidad, desde el presupuesto de que solo así es posible mejorar las condiciones. El bullying es, junto con la intervención socioeducativa en salud mental o las adicciones, uno de los ámbitos más claros de prevención terciaria.

El bullying se caracteriza por dos rasgos fundamentales. En primer lugar, hay un claro desequilibrio de poderes, es decir que la/s persona/s que acosan tienen mucho más poder, de tal manera que la víctima tiene pocas o ninguna posibilidad de defenderse. En este sentido, es muy importante tener en cuenta que no es un conflicto entre iguales. Además, el bullying se define por el ataque sistemático y la intimidación organizada y sostenida, si bien que sea duradera en el tiempo no implica que sea continua y estable. De todos modos, respecto al rasgo temporal, hay que valorar que en el cyberbullying, muchas veces basta una sola acción para provocar efectos altamente acosadores.

Cabe destacar tres tipos de bullying. El bullying físico es directo e incluye los ataques violentos, contra la persona o sus cosas –escondiendo o rompiendo sus objetos personales–, así como la agresión verbal, con insultos y amenazas. En el bullying relacional o social, los ataques son indirectos; se intenta dañar a la víctima deteriorando su imagen y perjudicando sus relaciones sociales, mediante estrategias de manipulación, tales como la exclusión del grupo o la extensión de rumores o mentiras para aislarla (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008). Por último, el cyberbullying hace referencia a los ataques que tienen lugar con medios tecnológicos, fundamentalmente a través del móvil y las redes sociales (Kowalski, Limber y Agatston, 2010). No son excluyentes y, a menudo, se dan al mismo tiempo. También es frecuente encontrarse con que se empieza con el bullying relacional, que, a menudo, se

valora como menos grave (de la Caba y López, 2013) para pasar, después, a otros.

Durante décadas se ha intentado buscar perfiles psicológicos de víctimas y agresores. Se ha estudiado el papel de factores individuales, sobre todo la edad, el género, el estatus dentro del grupo, y en menor medida otro tipo de factores como la raza o etnia. Algunas investigaciones señalan que los chicos están más implicados en el bullying de tipo físico (Von Marées y Petermann, 2010) y las chicas en el relacional (Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Duriez y Niemiec, 2008), aunque en otras investigaciones no se han encontrado diferencias significativas (Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006). En cualquier caso, en la actualidad se subraya que cualquier persona que esté en la periferia del grupo y que sea percibido como muy diferente, sin apoyos, puede convertirse en víctima.

Por otra parte, el perfil de agresores “antisociales”, con recursos limitados, a los que en algunos momentos se ha aludido en las investigaciones, junto con el doble perfil de víctima-agresor, hay que completarlo con otros perfiles, de agresores inteligentes, seguros de sí mismos, populares, etc. Por la importancia educativa que tienen, hay que añadir el papel de los espectadores y las diferentes reacciones que pueden tener (pasivos, reforzadores de la agresión, defensores de la víctima...). De todos modos, estos perfiles están muy sujetos a factores contextuales, que es, precisamente, lo que fundamenta los programas de intervención socioeducativa.

Por lo que respecta al bullying racial, algunos trabajos señalan que la raza puede ser un factor de riesgo. En este sentido, los prejuicios raciales pueden derivar en conductas violentas hacia los grupos que se percibe como diferentes. En cualquier caso el status socioeconómico y el género actúan como factores mediadores. De hecho, es mayor la implicación en procesos de bullying racial y victimización con estatus socioeconómicos bajos y entre chicos. En este sentido, ser chico, con estatus bajo y perteneciente a grupo

racial minoritario aumenta las probabilidades (Larochette, Murphy y Craig, 2010). De todos modos, tal y como plantean estos autores, los factores individuales están muy influenciados por los factores contextuales. En este sentido, los resultados prueban que la frecuencia de los procesos de victimización y bullying es menor cuando se utilizan sistemas de disciplina positiva o se tiene percepción de apoyo. Lo mismo sucede con el sentimiento de estar conectado a la escuela y el sentimiento de tener buena relación con el profesorado. Los niveles de diversidad racial y el impacto relacional también parecen ser decisivos. Cuanto menor es la diversidad de estudiantes y profesores mayor es el impacto en las relaciones entre grupos y en las conductas individuales. Suele variar en función de las representaciones dentro del grupo, de los estereotipos y de la raza del profesorado. Señalan, muy acertadamente, que, a pesar de todo, el impacto de factores concretos de clima, tales como seguridad, cohesión, satisfacción, ha sido poco examinado en las investigaciones.

En cuanto a los programas de intervención se ha evolucionado hacia un enfoque sistémico (Richard, Schneider y Mallet, 2012). La intervención exclusivamente centrada en la víctima y los agresores ha evolucionado hacia programas mixtos que combinan la prevención terciaria con la prevención a nivel primario y secundario. Eso implica no limitarse a la díada agresor-víctima, sino considerar el papel especial de los compañeros y de los agentes educativos. En este sentido, la investigación ha señalado la importancia del apoyo entre iguales y la ayuda, tanto en el ámbito escolar como familiar (Sapouna y ot., 2012). En cualquier caso, en las situaciones de bullying la intervención ha de darse a múltiples niveles.

Desde lo que es la prevención terciaria en primer lugar hay que destacar los protocolos de actuación, normalmente institucional, para acabar con el bullying una vez que éste se detecta. Muchas veces estos protocolos incluyen medidas, bastante cuestionables, de trasladar a la víctima. Lo fundamental es mantener una constante reflexión crítica para evitar la doble victimización.

Desde un punto de vista educativo, casi todos los programas para afrontar el bullying, hacen uso, en mayor o menor grado, de lo que se conoce como enfoque de “ninguna culpa”. Desde esta perspectiva hay un tiple frente de actuación. Por un lado, tratan de centrarse en lo que siente la víctima y las formas de reparar el daño. Por otro lado, se intenta que quienes acosan empaticen con el daño ocasionado a las víctimas. Finalmente, se intenta implicar a los compañeros para proponer ideas de reparación y apoyo a la víctima. No se trabaja inicialmente con todos los compañeros sino con un grupo seleccionado y, en función de que también se estén haciendo otro tipo de intervenciones de prevención primaria se puede extender progresivamente los de carácter preventivo a nivel primario es amplísima. Son particularmente importantes aquellos que tienen un carácter sistémico. Los programas sistémicos incluyen un repertorio amplio de intervenciones. Entre ellas cabe destacar todo lo relacionado con la adquisición de estrategias para buscar ayuda, en el caso de ser víctima. Asimismo, este tipo de programa hacen hincapié en las estrategias de apoyo y no colaboración de forma activa o pasiva con el bullying, cuando se es observador o conocedor del bullying que se ejerce sobre otros. Para ello, se utilizan todo tipo de metodologías expresivas, desde el role-playing hasta el teatro o el diálogo, en base al análisis de casos. En este tipo de programas se insiste en la necesidad de revisar y mejorar todo aquello que puede favorecer un entorno seguro, tales como las tutorías entre iguales o los programas de mediación, sin olvidar el trabajo de colaboración con las familias y con los contextos comunitarios (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005; Malti y Rubin, 2018).

A nivel europeo cabe señalar algunas propuestas, como el proyecto Arbax (2012). Este programa, como muchos programas preventivos, incluye formar grupos de actuación entre compañeros y propone un videojuego para trabajar desde un enfoque sistémico el bullying. Dentro del ámbito de prevención primaria en bullying cabe destacar también el manual de anti-rumores (Consejo de Europa, 2018)

## 2.- Diversidad cultural y contextos lingüísticos: hacia programas multilingües y plurilingües para abordar retos complejos.

De un modo similar a lo que ha sucedido con los programas de diversidad cultural, los programas de diversidad lingüística han evolucionado en sus planteamientos. Por un lado, los programas educativos para el aprendizaje de una lengua, han cambiado en cuanto a las competencias en las que ponen el énfasis. Por otro lado, en esta evolución, cada vez, es más patente la estrecha interrelación entre pluralidad cultural y lingüística, así como la importancia que tiene el papel de las lenguas en sociedades globales y multiculturales.

El Consejo de Europa (2016) en un documento que tiene por título “competencias para una cultura democrática: vivir juntos como iguales en sociedades democráticas culturalmente diversas” plantea un modelo de valores, actitudes, habilidades y conocimientos que considera imprescindibles. En este modelo “la diversidad cultural” aparece como valor central y destaca “las habilidades lingüística, comunicativa y plurilingüe. De esta manera, se aprecia la evolución en cuanto a cuál es el horizonte cuando se propone el aprendizaje de una lengua: no basta la habilidad lingüística, porque la habilidad comunicativa y plurilingüe no pueden ser ignoradas.

En un principio los programas educativos pusieron el énfasis, casi exclusivamente, en el dominio de la competencia gramatical y las investigaciones estuvieron centradas en las habilidades de adquisición de la lengua en comparación con la de los nativos. De esta manera, la mayor parte de las veces, las propuestas se centraban en el dominio de la lengua en programas de bilingüismo, en contextos mayoritariamente monolingües. Los resultados de estas investigaciones han dejado importantísimas pautas por lo que se refiere a los programas de inmersión y sumersión. Después, los



programas de bilingüismo han ido evolucionando hacia modelos de multilingüismo y plurilingüismo que desde principios del 2000 vienen extendiéndose por todo el mundo.

El multilingüismo, entendido como capacidad para emplear dos o más lenguas y saber pasar de forma eficaz de un registro lingüístico a otro abrió las puertas a nuevos elementos de investigación, desplazando el interés hacia la capacidad comunicativa, que no se limita, en absoluto, al dominio gramatical (Husén y Opper, 1984).

Durante la década de los setenta los programas perseguían la competencia comunicativa y muchas de las investigaciones estudiaron factores individuales, tales como actitudes, aptitudes personales o motivación. En esta línea, la competencia intercultural se ha convertido en el centro de atención de algunos programas educativos para el aprendizaje de lenguas (Jóver y García, 2009; Vila 2007).

La competencia de diálogo cultural ya no es una cuestión de minorías culturales. Las investigaciones de las últimas décadas plantean el escenario de los contextos de pluralidad cultural y lingüística (Council of Europe, 2018; Lynianage y Henning, 2018). que subrayan la importancia de la igualdad. Pluralismo lingüístico y pluralismo cultural se convierten en los contextos que se reivindican desde los modelos teóricos, para sociedades altamente cambiantes, globales y cada vez más tecnológicas. Las competencia plurilingüe y pluricultural se plantean tanto en los nuevos modelos de investigación como en los programas. La globalización ha abocado a la reivindicación de una competencia comunicativa plurilingüe, que es necesaria para vivir en las sociedades contemporáneas. En esta línea, se han señalado aspectos a tener en cuenta para abordar retos que son complejos y que esbozaremos a continuación.

Adoptar un enfoque de pluralidad lingüística y cultural implica afrontar retos en cuanto a lo que supone para la construcción de la identidad plurilingüe y pluricultural (Abendroti-Timmer Henning, 2014). Por un lado, en un mundo globalizado multilingüe no todos tienen igual acceso de oportunidades a los recursos lingüísticos y culturales. Por otro lado, el prestigio de una lengua sobre otras puede generar contextos en los que se favorece el uso de ciertas lenguas pero se excluyen otras, lo cual difícilmente encaja con un supuesto el pluralismo (Walker, 2018). En este sentido, es necesario tanto el sentimiento positivo de identidad, de pertenencia y de relaciones positivas en los grupos con diferentes lenguas maternas, como la posibilidad real de que el acceso a las oportunidades no quede restringido.

Un cierto dominio de la lengua en que se va a producir el aprendizaje es necesario y tiene que hacerse desde el principio, no solo porque afecta al rendimiento sino porque afecta a todos los procesos de socialización y desarrollo de competencias socio-personales. No se trata de facilitar solo programas de refuerzo lingüístico. Es necesario facilitar condiciones de inmersión lo más altas posibles, ya que de esta manera se consigue una alta competencia funcional en la lengua en que se tiene que producir el aprendizaje sin perder el valor y las destrezas de la lengua nativa (Husén y Oppen, 1984). El papel de la lengua materna sigue ocupando un lugar central cuando se trabaja con minorías culturales. Mantener la lengua materna facilita no desarrollar una identidad herida y rota. Es importante en los procesos escolares pero también lo es en el caso de los adultos. En esta línea, algunos investigadores han subrayado la importancia de dar a los adultos posibilidades para conservar y valorar su lengua, destacando muy especialmente el caso de las mujeres y amas de casa, que tienen muy poco contacto con el exterior, así como el papel empoderamiento de madres y padres (Mock, 2013). El papel de las y los educadores es actuar como mediadores entre personas de culturas diferentes, con prácticas sensibles culturalmente, pero también protegiendo su identidad personal, profesional y cultural y siendo conscientes del papel que estas juegan (Cots y otros, 2010)

## Referencias bibliográficas

- Abendroti-Timmer, D; Henning, E.M, (2014). *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education*. Berlin: Peter Lang Edition
- Aguilera, B; Gomez, J Morollón, M; Abad J (2004). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular
- Arbax (2013). *Programa contra el bullying racial y la xenofobia*. Life Long Learning Programme. Education and Culture DG. Cofinanciado por la Unión Europea
- Aydin, H; Cinkaya, M (2018). Global citizenship education and diversity. *Journal of Multicultural Education*, 121, 3, 221-236
- Assen, J.H.E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H. y Poell, R.F. (2018), “How can a dialogue support teachers’ professional identity development? Harmonizing multiple teacher I-positions”, *Teaching and Teacher Education*. 73, 130-140,
- Awan-Hashim; Rajaletchumi, T (2017). A cultural insight into the development of teacher autonomy support scale. A self-determination theory perspective. *Journal for Multicultural Education*, 11 (4) 287-305
- Banks, J.A (2009). *The International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge
- Banks, J.A. (2010), “Multicultural education: characteristics and goals”, in Banks, J.A. and Banks,C.A.M. (Eds), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, John Wiley and Sons, NJ, 3-49.
- Banks, J.A (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundation, curriculum an Teaching* (6th edition). New York: Routledge
- Barnes, T.N y McCallops, K (2019) Perceptions of culturally responsive pedagogy in teaching SEL. *Journal for Multicultural Education*,13,1,70-81
- Bartolomé, M y Cabrera, F.A (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 463-479
- Bartolomé, M y Cabrera, F.A (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid: Narcea
- Bentley, K.L; Thomas, D.E y Stevenson, H.C (2010). *Promoting Healthy Coping Among African American Boys at School* en Larochete, A.C; Murphy, A.N y Craig, W.M (eds)
- Bentley, K. L., Thomas, D. E., y **Stevenson, H. C.** (2013). Raising consciousness:

- Promoting healthy coping among African American boys at school en C. Clauss-Ehlers, Z. (eds.)
- Bernabé, M.M (2011). *Educación musical como nexo de unión entre culturas*. Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación
- Bradley, (2006). Music education, Multiculturalism, and Anti-Racism- Can We Talk?, *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 5 (2), 1-30
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: a Meta-analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79 (5), 1185-1229.
- Childs, K (2017). Integrating multiculturalism education for 2020 classroom. Moving beyond the meeting points of festivals and recognition months. *Journal of Multicultural Education*, 11, 1, 31-36
- Civitillo, S., Juang, L. and Schachner, M. (2018), "Challenging beliefs about cultural diversity in education: a synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational. Research Review*, 24,67-83
- Clauss, C.S (2006). *Diversity Training for Classroom Teaching: A Manual for Students and Educators*. New Jersey: Springer
- Clauss, C.S; Sherpell,Z.J y Weist, M.D (eds.2013) *Handbook of Culturally Responsive School Mental Health*. New York: Springer
- Colectivo Amani (2004). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular. (4 ed).
- Coelho, E (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Cuadernos de educación
- Colomer, T-. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados En Colomer, T y Fittipaldi, M. (2012 coords.). *La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas*, (pp. 87-118). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Comenius 3 BARFIE . *Books and Reading for Intercultural Education*. Ref 90769-Comenius. Proyecto europeo entre 2002 y 2004
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Cultures. Living together inculturally diverse democratic societies*. Strasbourg
- Council of Europe (2018). *Antirumour Handbook*. Strasbourg
- Council of Europe. (2018). *Plurilingual and intercultural education: Definition and*

founding principles. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>

Cousik, R. (2015), "Cultural and functional diversity in the elementary classroom: strategies for teachers". *Journal for Multicultural Education*, Vol. 9 No. 2, pp. 54-67,

Cots, J.M; Ibarraran, M.I; Lasagabaster, D; LLurda. E y Sierra, J.M (2010).

*Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela*. Barcelona: Horsori

Cylrunik, B (2003). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa

De la Caba, M.A y López, J.R (2013a). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y el primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272

De la Caba, M.A y López, J.R (2013b). La respuesta de los padres a situaciones hipotéticas de agresión a sus hijos en contexto escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 236-260

Delk, T.D (2019). Are teacher-credentialing "programas" providing enough training multiculturalism for pre-service training, 13 (3), 258-276. *Journal of Multicultural Education*

Djonko-Moore, C; Jiang, S y Gibson, C (2018). Multicultural teacher and diversity practices in early childhood. *Journal of Multicultural Education*, 13 (4), 298-313

Encabo, E; Lopez, A; Jerez, I (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, 358, 406-425

Fundación Yehudi Menuhin España

<https://fundacionyehudimenuhin.org/>

García-Cano, M., Márquez, E. and Antolínez, I. (2016), "A learning community from the intercultural approach: dialogues, emergencies and contradictions in school practice". *Educacion XX1*, Vol. 19 No. 2, pp. 251-271. Hernández, R., Fernández-Collado

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, New York, NY. Teachers College Press

Gay, G. (2013). "Teaching to and through cultural diversity", The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. *Curriculum Inquiry*, 43 (1), 48-70.

Gomez-Zermeño, M.C (2018). Education Strategies to identify intercultural competences in community instructors. *Journal for Multicultural*. 12 (4) 330-342

Hartley, N.D. y Hensley, B.O. (2015). *Critical Storytelling. Uncritical Times*. Sense

- Publishers eds.
- Hebert, D.G (2012). *Wind Bands and Cultural Identity in Japanese Schools*. London: Springer
- Heggernes, S.L (2019). Opening a Dialogic Space: Intercultural Learning through Picturebooks *CLELE journal*, 7, 2
- Hollard, J.R. (2019) Science Fiction Literature in the Classroom. A final Frontier for Multicultural Education?. *Multicultural Education* 1-6
- Hong, J. S., Espelage, D. L., Grogan-Kaylor, A., Alleen-Meares, P. (2012). Identifying Potential Mediators and Moderators of the Association Between Child Maltreatment and Bullying Perpetration and Victimization in School. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 167-186.
- Howlett, K.M; Bowles, F.A y Lincoln, F (2017) Infusing Multicultural Literature into Teacher Education programs. Three Instructional Approaches. *Multicultural Education*.10-16
- Howlett, K.M y Young, H.D (2019). Building a Classroom Library Based on Multicultural Education, *Multicultural Education*, 0-46
- Husén, T y Opper, S (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea
- Jang, H., Reeve, J. and Deci, E.L. (2010), “Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure”, *Journal of Educational Psychology*,102, 3,588-600.
- Jang, H., Reeve, J. and Halusic, M. (2016), “A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students’ preferred ways”. *The Journal of Experimental Education*, 84, 4, 686-701.
- Johnson, V; Jan Carpenter, J; Richards, C; Brennan K (2019 ). Culturally responsive practices for teacher candidates: a neighborhood treasure hunt. *Journal of Multicultural Education*, 13, 1, 19-32
- Jover, G y García, J.M (2009). *Hablar, escuchar, conversar*. Barcelona: Octaedro
- Jung-In Kin, J-I; Chung, M.K y Dray, B.J (2018). Students´Relatedness Needs in a Teacher Education Course. *Multicultural Education*, Spring-Summer, 29-36
- King, E. and Butler, B.R. (2015), “Who cares about diversity? A preliminary investigation of diversity exposure in teacher preparation programs”, *Multicultural Perspectives*, 17,1, 46-52
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber-bullying. El acoso escolar en la era digital*. Urdulliz: Desclée de Brouwer (traducción de la versión inglesa 2008)
- Kymlicka, W (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós



- Kymlicka, W. (2004). Foreword to Diversity and citizenship education: Global perspectives. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. xiii-xvii). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kyung, Y; Gundara,J; Hwan, S y Lee,M (2016). *Multicultural Education in Glocal Perspectives*. Springer
- Larochette; A-Clairey, Murphy.A.N y Craig, W. M (2010). Racial Bullying and Victimization in Canadian School-Aged Children. *School Psychology International*, 31 (4), 398-348.
- Leisa A. Y Martin (2017) Exploring diversity within citizenship behavior *Journal for Multicultural Education*. Vol. 11 (3), 224-234
- Lynianage, I y Henning (2018). *Multilingual Education*. Springer
- Malti, T y Rubin, K.H (2018). *Handbook of Child and Adolescence Agression*. London: Guilford
- Mental Health (2006). *Adopting culturally competence practice*. Available online under the Center for Multicultural Development from [www.cimh.org](http://www.cimh.org)
- Miller, L; Taha, L y Jensen, E (2013). *From Guidance to School Counseling: New Models in School Mental Health*. Springer
- Mock, M. (2008). Visioning Social Justice: *Narratives of diversity, social location and personal compassion*. En M. McGoldrick y K. Hardy (Eds.), *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Mock, M.R (2013) *Advancing School-Based Mental Health for Asian American Pacific Islander Youth*- 109-120
- NAFME. The National Association for Multicultural Education  
<https://www.nameorg.org/index.php>
- Norton, B., y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 412–446.
- Pérez Aldeguer, S (2013). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos* XXXVI, 145, 175-187
- Richard, J. F., Scheneider, B. H. y Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-School Approach to Bullying: Really Looking at the whole School. *School Psychology International*, 33 (3), 263-284.
- Sairanen, L. y Pfeffer, K. (2011). Self-Reported Handling of Bullying among Junior High School Teachers in Finland. *School Psychology International*, 32 (3), 330-344.
- Sanchez, S y Epelde, A (2014). Cultura de Paz y Educación musical. *Revista de paz y conflictos*, 7, 79-97
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini. N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W., Aylett,



- R.(2012). Individual and Social Network Predictors of the Short-Term Stability of Bullying Victimization in the United Kingdom and Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 225-240.
- Serpell, y M. Weist (Eds.), *Handbook of culturally responsive school mental health: Advancing research, training, practice, and policy (121–133)*. New York: Springer.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32 (3), 261-275.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B. y Niemiec, C. (2008). The Intervening Role of Relational Aggression between Psychological Control and Friendship Quality. *Social Development*, 17 (3), 661-681.
- Stacy, J y Aguilar, J (2018) Connection, Culture and Creativity. Using Mobile Technology as a Medium StoryTelling In a Intergenerational Classroom. *Multicultural Education*, 4, Winter, 28-36
- Stevenson, H. C. (2014). *Promoting racial literacy in schools: Differences that make a difference*. New York: Teachers College Press.
- Suicide Prevention Action Network. (2007). Suicide among Asian Americans/Pacific Islanders , Washington, DC: SAMHSA, U.S. Department of Health and Human Services. Junio 17, 2012 www.sprc.org .
- Sullivan, K; Cleary, M y Sullivan, G (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria*. Barcelona: CEAC
- Toms, O.M; Reddit, K; Jones-Fosu, K (2019). Assessing the diversity related professional development needs of preservice teachers. *Journal of Multicultural Education*, 13, (3), 236-248
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T. y Neale, K. (2010). Bystander Responses to School Bullying: A Cross-Sectional Investigation of Grade and Sex Differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 114-130.
- UNESCO. (2013). *Intercultural dialogue*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>
- Vila, R (2007). *Comunicación intercultural*. Madrid: Narcea
- Von Marées, N. y Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools. Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International*, 31 (2), 178-198.
- Walker, T (2018). *Internationalization and Multilingualism Integration or Disintegration*, cap. 13 en Lyanage (ed.)

Williams, J.A; Starker, S (2019). *Journal for Multicultural Education*, 13 (2),  
155-168

Whitaker, M.C y Valtierra, K.M (2018) The dispositions for culturally responsive  
pedagogy scale. *Journal for Multicultural Education*. 12, 1

Zeki, A (2019) Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural  
attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13, 1