



ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Montserrat
Dopico González

Tese de doutoramento

Estratexias didácticas para o
desenvolvemento de
competencias interculturais do
alumnado de Educación
Secundaria a través das
Ciencias Sociais

Santiago de Compostela, 2021



TESE DE DOUTORAMENTO

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA
O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETENCIAS
INTERCULTURAIS NO
ALUMNADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA A TRAVÉS DAS
CIENCIAS SOCIAIS**

Montserrat Dopico González

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANO 2021



D./Dna. **Montserrat Dopico González**

Título da tese: **Estratexias didácticas para o desenvolvemento de competencias interculturais do alumnado de Educación Secundaria a través das Ciencias Sociais**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.
- 4) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide a versión impresa coa presentada en formato electrónico

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal non estea na Escola.

En Santiago, 21 de abril de 2022.

Sinatura electrónica

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR DA TESE
[Estratexias didácticas para o desenvolvemento
de competencias interculturais do alumnado de
Educación Secundaria a través das Ciencias
Sociais]

D. Ramón López Facal

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna. Montserrat Dopico González, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

De acordo co indicado no Regulamento de Estudos de Doutoramento, declara tamén que a presente tese de doutoramento é idónea para ser defendida en base á modalidade de Monográfica con reprodución de publicacións, nos que a participación do/a doutorando/a foi decisiva para a súa elaboración e as publicacións se axustan ao Plan de Investigación.

En Santiago, a 18 de abril de 2022

AUTORIZACIÓN DO TITOR DA TESE
[Estratexias didácticas para o desenvolvemento
de competencias interculturais do alumnado de
Educación Secundaria a través das Ciencias
Sociais]

D. Francisco Rodríguez Lestegás

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna. Montserrat Dopico González, baixo a miña titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

De acordo co indicado no Regulamento de Estudos de Doutoramento, declara tamén que a presente tese de doutoramento é idónea para ser defendida en base á modalidade de Monográfica con reprodución de publicacións, nos que a participación do/a doutorando/a foi decisiva para a súa elaboración e as publicacións axústanse ao Plan de Investigación.

En Lugo, 19 de abril de 2022

AGRADECEMENTOS

Á miña familia, polo seu coidado e apoio sempre. A todas as miñas amigas por comprender as miñas ausencias e, sobre todo, a aquelas (Cris e Tamara) que ameazaron, sen cumprilo, con deixar de quedar comigo ata que acabase a tese. Ao meu director, Ramón López Facal, polo seu consello, confianza e paciencia. Aos compañeiros e compañeiras da Facultade de Ciencias da Educación pola súa axuda. Singularmente a Tania e a Leti por desencallar máis dunha vez o meu desánimo. Aos membros do Grupo Roda e de Red 14. A todos os profesores e profesoras das Universidades de Santiago e da Coruña, da de Murcia, da de Valladolid, da de Almería -Encarna Soriano- da Politécnica do Porto -Cristina Maia- e da de Mälmo -Vanja Lozic e Fredrik Alvén- que me asesoraron de distintas maneiras. E, en especial, a todos os alumnos, alumnas e docentes -Clara, Víctor, Amancio, David, Mercedes, Xosé, Chus, Araceli, Pilar e María- que con infinita xenerosidade colaboraron nesta investigación.

ÍNDICE

Agradecementos	9
Presentación	17
Presentation	27
1. Introducción	37
1.1. O contexto da educación intercultural.....	41
1.2. Problema e preguntas de investigación	48
2. Conceptos básicos	59
2.1. Cultura e diversidade cultural	59
2.2. Inter e multiculturalidade	66
2.2.1. Cidadanía intercultural e multiculturalismo.....	77
2.3. Identidade e alteridade	94
2.3.1. Identidades múltiples na era da globalización	96
2.3.2. Problemas da crítica antiesencialista.....	102
2.3.3. Cidadanía cosmopolita	108

3. Educación intercultural. Estado da cuestión	117
3.1. Educación intercultural.....	117
3.1.1. O significado da educación intercultural.....	120
3.1.2. Os modelos de educación intercultural	130
3.1.3. Balance dos estudos sobre educación intercultural.....	142
3.2. Educación intercultural e antirracismo.....	147
3.2.1. Orixe e causas do novo racismo.....	156
3.2.2. Educación antirracista.....	182
3.2.3. Interseccionalidade.....	199
3.3. Educación intercultural e Historia.....	203
3.3.1. Programas para mellorar a competencia intercultural.....	215
3.4. Didáctica e educación intercultural.....	220
4. As competencias interculturais	229
4.1. O ensino por competencias	229
4.2. As dimensións da competencia.....	232
4.2.1. Compoñentes da competencia.....	244
4.3. Modelos para traballar a competencia	251
4.4. Factores que inciden na competencia	266
4.4.1. O xénero.....	268
4.4.2. A experiencia intercultural.....	272
4.4.3. O prexuízo racial.....	277
4.4.4. Outros factores.....	279
4.5. Educación baseada en emocións.....	284
4.5.1. Emocións e cambio de actitudes.....	289
5. Obxectivos	303

6. Método	315
6.1. Participantes	316
6.2. Instrumentos	322
6.2.1. Validación dos instrumentos da avaliación de necesi- dades e da avaliación inicial	327
6.2.2. Validación dos instrumentos da avaliación procesual e final	348
6.3. Criterios de calidade do programa	367
6.4. Análise dos datos	370
7. As actividades	383
7.1. Unidade 1	388
7.2. Unidade 2.....	396
7.3. Unidade 3.....	407
7.4. Unidade 4	414
8. Resultados	429
8.1. Avaliación de necesidades	429
8.2. Avaliación inicial.....	436
8.3. Avaliación procesual.....	446
8.4. Avaliación final.....	461
8.4.1. Fase 1. Os resultados cuantitativos xerais	464
8.4.2. Fase 2. Comparación de conxuntos de grupos con dis- tinta metodoloxía.....	537
8.4.3. Fase 3. Contraste por pares de grupos: análise cuantitativa	543
8.4.4. Fase 4. Contraste por pares de grupos: análise cualitativa	573
8.5. Análise por indicadores e descritores.....	582

8.5.1. Variable Primeira. Desenvolvemento de mecanismos de análise e resposta ante os estereotipos sobre a inmigración.....	582
8.5.2. Variable Segunda. Comprensión da diversidade cultural	595
8.5.3. Variable Terceira. Comprensión da relación entre desigualdade e diversidade.....	599
8.5.4. Variable Cuarta. Valorización da diversidade cultural	601
8.5.5. Variable quinta. Rexeitamento de actitudes racistas	608
8.5.6. Variable sexta. Rexeitamento de actitudes etnocéntricas ..	624
8.5.7. Variable sétima. Rexeitamento de actitudes asimilacionistas.....	629
8.5.8. Variable oitava. Defensa da igualdade de dereitos das persoas migrantes	641
8.5.9. Variable novena. Defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral	650
8.5.10. Variable décima. Desenvolvemento dunha concepción de identidade nacional aberto a un esquema no esencialista	659
8.5.11. Variable undécima. Defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral	661
8.5.12. Variable duodécima. Desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo	667
8.6. Avaliación do programa.....	681
9. Discusión dos resultados.....	689
9.1. Avaliación de necesidades	689
9.2. Avaliación inicial	697
9.3. Avaliación procesual.....	705
9.4. Avaliación final. fase 1	710
9.5. Avaliación final. Fase 2	718

9.6. Avaliación final. Fase 3	729
9.7. Avaliación final. Fase 4	740
9.8. Análise por categorías e indicadores	753
9.8.1. Categoría A. Comprensión do fenómeno da inmigración.....	753
9.8.2. Categoría B. Mellora das actitudes cara a inmigración.....	757
9.8.3. Categoría C. Identificación coa alteridade	778
9.8.4. Categoría D. Comprensión do fenómeno do racismo	781
9.9. Do conflito social ao racismo cultural	786
9.10. Interculturalidade e multiculturalidade	811
9.11. Metaavaliación do programa: emocións e actitudes	822
10. Conclusións	833
10.1. Obxectivos e hipóteses	833
10.1.1. Obxectivo primeiro. Pode favorecerse o desenvolvemento de competencias interculturais implementando un programa educativo centrado nas migracións e baseado no traballo con emocións?.....	833
10.1.2. Obxectivo segundo: As diversas metodoloxías didácticas, inflúen de maneira decisiva no desenvolvemento de competencias interculturais?	851
10.1.3. Obxectivo terceiro: En que medida son relevantes as variables socioeconómicas e demográficas no desenvolvemento de competencias interculturais?	854
10.1.4. Obxectivo cuarto: Que relación existe entre o desenvolvemento das competencias interculturais e os procesos de identificación do alumnado coa alteridade?	865
10.2. Desenvolvemento do programa	870
10.2.1. Pertinencia de tratar cuestións éticas, como as relacionadas coas migracións e o racismo, nas aulas de Historia	870
10.2.2. Limitacións da investigación	876

10.2.3. Resposta ás preguntas de investigación e prospectiva	879
11. Conclusions	885
11.1. Objectives and hypotheses	885
11.1.1. First objective. Could the development of intercultural competences be fostered by implementing an educational programme based on migration and working with emotions?	885
11.1.2. Second objective: Do different teaching methodologies have a decisive influence on the development of intercultural competences?	904
11.1.3. Third objective: To what extent were socio-economic and demographic variables relevant to the development of intercultural competences?	906
11.1.4. Fourth objective: What kind of relationship exists between the development of intercultural competences and the identification processes of students towards otherness?	918
11.2. Development of the programme.....	922
11.2.1. Relevance of addressing ethical issues, such as those related to migration and racism the History classrooms...	922
11.2.2. Limitations of the research	927
11.2.3. Answers to research questions and foresight	931
12. Anexo: publicacións usadas nesta tese	937
13. Referencias BIBLIOGRÁFICAS.....	963

PRESENTACIÓN

Esta tese tivo a súa orixe na preocupación da súa autora pola prevención do racismo nas aulas de secundaria nun momento no que o discurso político-mediático dominante en España estaba a difundir duras mensaxes antiinmigración. O contexto, a comunidade autónoma galega, un dos territorios do Estado español tradicionalmente menos receptores de persoas inmigrantes mais cunha longa de historia de emigración masiva a América e Europa, parecía propicio para tratar de desenvolver un modelo para o tratamento nos institutos da inmigración como tema controversial de xeito que o alumnado se volvese máis consciente do racismo e da discriminación por razón de nacionalidade, cor da pel, cultura e/ou etnia na sociedade actual.

A investigadora incorporouse á área de Ciencias Sociais do grupo de investigación RODA do Departamento de Didácticas Aplicadas da Facultade de Ciencias da Educación, Campus Norte, da Universidade de Santiago. A educación intercultural contaba xa en Galicia cunha certa traxectoria, realizada sobre todo a través do traballo do grupo de investigación Esculca, da Universidade de Santiago, unha de cuxas liñas de investigación é a educación intercultural e a aprendizaxe cooperativa, e do Equipo de Investigación Sociedades en Movemento, ESOMI, da Universidade da Coruña, centrado nas migracións internacionais nas súas diferentes dimensións, entre elas a educativa.

Faltaba un enfoque realizado desde as Ciencias Sociais que podería ademais ser complementario do achegado en España pola tese de Rita Matencio (2017) sobre educación intercultural a través das materias de

Xeografía e Historia. A investigación formulouse, en concreto, como o deseño e avaliación dun modelo de desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado de Secundaria e Bacharelato a través das materias de Historia desde unha perspectiva antirracista.

O obxectivo xeral é tratar de contrastar se é posible, mediante a implementación dun programa de educación intercultural en aulas de 4º de ESO e 1º de Bacharelato baseado no traballo con emocións e no tratamento da inmigración como tema controvertido, conseguir un nivel de evolución das competencias interculturais do alumnado participante de nivel equivalente tanto con grupos que traballan con metodoloxías didácticas activas -aprendizaxe por proxectos e/ou aprendizaxe cooperativa- como con outros que o fan con metodoloxías didácticas transmisivas, máis próximas ás estratexias de ensino tradicionais.

O motivo desta formulación é que, tanto durante o deseño da mostra e a busca de participantes en Galicia como nunha estadía realizada na Universidade Politécnica do Porto, en Portugal, comprobouse a dificultade de atopar profesorado que traballase nos últimos cursos do ensino preuniversitario a través de metodoloxías activas, polo que se considerou necesario ofrecer unha posibilidade de desenvolver as competencias interculturais a través dunha serie de actividades que puidesen adaptarse facilmente tanto ás metodoloxías didácticas activas como ás máis transmisivas.

A investigación efectuouse, consecutivamente, no marco dos proxectos de investigación COMDEMO (EDU2015-65621-C-1-R) e COMPROP (PGC2018-094491-B-C31), financiados polo Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Asuntos Económicos e Transformación Dixital (MINECO). COMDEMO centrábase no desenvolvemento de competencias sociais para unha cidadanía democrática e COMPROP, orientado á mellora das competencias do profesorado para favorecer a aprendizaxe do alumnado, inclúe entre as súas áreas de investigación o traballo con emocións e o tratamento na aula de temas controvertidos. Consideramos que o traballo con emocións podería ser un xeito de desenvolver a empatía do alumnado coa inmigración e, a ser posible, de promover un grao maior de identificación coa “outredade” definida pola diferenza cultural.

Esta tese, acollida á modalidade monográfica, estrutúrase, conforme co regulamento da Universidade de Santiago, en dez partes:

1. **Introdución.** Xustifícase a orixe da tese, contextualizándoa na educación intercultural en Galicia e en España e explicando a conexión da mesma coa investigación internacional no marco das actitudes cara a inmigración e o papel da institución escolar na formación dunha cidadanía democrática, aberta e intercultural. Concrétanse tamén o problema e as preguntas de investigación.
2. **Conceptos básicos.** A fundamentación teórica comeza realizando unha exposición dos debates recentes arredor do concepto de cultura para despois distinguir interculturalidade de multiculturalidade xunto con outros termos relacionados como integración e convivencia. Introduce tamén a teoría da identidade social desde a súa conexión coas identidades múltiples na sociedade contemporánea e a cidadanía intercultural, recollendo algunhas das críticas formuladas desde a teoría poscolonial a certas concepcións do cosmopolitismo.
3. **Educación Intercultural. Estado da cuestión.** Tras introducir o marco conceptual, a fundamentación teórica continúa coa exposición do significado, modelos e traxectoria da educación intercultural, prestando especial atención ao contexto español. Explícase despois, a través dun percorrido pola investigación internacional sobre o concepto de racismo cultural ou novo racismo a escollo dun modelo de educación intercultural antirracista. Expóñense tamén a relevancia da materia de Historia e da aprendizaxe cooperativa para a educación intercultural.
4. **As competencias Interculturais.** A terceira parte da fundamentación teórica e segunda do estado da cuestión afonda no concepto de competencias interculturais, explicando as súas dimensións, compoñentes e modelos de desenvolvemento desde a perspectiva

da investigación internacional, desde a que se revisan tamén os factores que segundo a mesma inciden na competencia, principalmente variables de xénero e de carácter sociodemográfico e socioeconómico. Remata despois a fundamentación teórica cunha xustificación da escolla dun modelo de educación intercultural antirracista baseado no traballo con emocións e no tratamento da inmigración como tema controversial.

5. **Obxectivos.** Formúlanse os obxectivos xerais e específicos da investigación, explicándoos conforme á fundamentación teórica realizada. Preséntanse tamén as hipóteses de investigación relacionadas con cada un dos obxectivos específicos para aclarar o xeito en que serán respondidas as preguntas de investigación.
6. **Método.** Preséntase a tese como unha investigación avaliativa realizada no marco do paradigma sociocrítico, en correspondencia cun modelo de educación intercultural antirracista. Exponse o xeito en que se desenvolveu a avaliación de necesidades, avaliación inicial, avaliación procesual e avaliación final, explicando a escolla de instrumentos cuantitativos e cualitativos e a maneira en que foron validados.
7. **As actividades.** Detállase o programa de actividades realizado durante o traballo de campo, relacionándoo coa fundamentación teórica e coas categorías de análise dos resultados. Exponse cada actividade en función dos seus obxectivos específicos, dimensións das competencias interculturais a desenvolver, contidos, materiais e proceso de desenvolvemento.
8. **Resultados.** Preséntase os resultados dos instrumentos cuantitativos e cualitativos por fases: avaliación de necesidades, avaliación inicial, avaliación procesual e avaliación final, distinguindo nesta última cinco diferentes etapas: resultados xerais do conxunto dos grupos, comparación dos grupos con distintas metodoloxías,

contraste de pares de grupos coa mesma metodoloxía a través dos instrumentos primeiro cuantitativos e despois cualitativos e análise dos resultados da totalidade dos grupos a través dun sistema creado para este tese de categorías, variables, indicadores e descritores.

9. **Discusión dos resultados.** Sintetízanse os resultados, compáranse cos de outras investigacións e explícanse en función da fundamentación teórica e doutras teorías e conceptos que xurdiron na análise, procedentes sobre todo da Socioloxía.
10. **Conclusións.** Explícase o grao de consecución dos obxectivos xerais e específicos en relación coas hipóteses e respóndese ás preguntas de investigación, ademais de especificar as fortalezas e limitacións da investigación ofrecendo unha perspectiva para futuros estudos do ámbito da educación intercultural antirracista.
11. **Referencias bibliográficas.** Realízanse conforme ás normas APA.

Resultados parciais da tese presentáronse nos seguintes congresos¹:

-Dopico, M. e Facal, R. (maio de 2018). El concepto de diversidad cultural en el futuro profesorado de Educación Secundaria: una revisión. *VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano e XVI Seminario de Didáctica*

1 En todos estes congresos realizáronse presentacións orais. A comunicación presentada no I Congreso Internacional de Educación Histórica, en Murcia en novembro de 2017, titulada *Estrategias didácticas activas en el desarrollo de competencias cívicas en educación intercultural*, foi publicada no libro López-García, A. y Miralles, P. (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias en investigación en educación histórica* (pp. 131-145). Murcia: Editum. ISBN: 978-84-09-00526-0, e reproducése nesta tese no anexo final. No caso da presentación oral titulada *The Development of Intercultural Competences in the Subjects of Social Sciences and History through Emotional Education*, realizada na Emerging Researchers' Conference (ERC) of ECER 2019, "Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future", en Hamburgo, foi publicado o resumo (abstract) no web da conferencia. Pódese acceder a través deste enlace: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/48958/>.

de la Historia. Pontificia Universidad Católica, Valparaíso, Chile.
Presentación oral.

-Dopico, M. e Facal, R. (novembro de 2017). Estrategias didácticas interactivas en el desarrollo de competencias cívicas para la educación intercultural. *I Congreso Internacional de Educación Histórica y Adquisición de Competencias Clave. Murcia.* Comunicación publicada como: Dopico, M. e López, R. (2018). Estrategias didácticas activas en el desarrollo de competencias cívicas en educación intercultural. En: López-García, A. y Miralles, P. (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias en investigación en educación histórica* (pp. 131-145). Murcia: Editum. ISBN: 978-84-09-00526-0

-Dopico, M. e Facal, R. (setembro de 2019). The Development of Intercultural Competences in the Subjects of Social Sciences and History through Emotional Education. Emerging Researchers' Conference (ERC) of ECER 2019, "Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future", Hamburgo, Alemania. Presentación oral.

-Dopico, M. e Facal, R. (setembro de 2019) The use of media materials and social networks in the development of intercultural competences of Secondary School Students. *The 16th History Educators International Research Network Conference, Viena, Austria.* Presentación oral.

Resumo

A hipótese xeral da tese postula que a implementación dun programa de educación educación intercultural baseado no traballo con emocións e centrado nas migracións como tema controversial favorece o

desenvolvemento das competencias interculturais de alumnado dos niveis de 4º de ESO e 1º de Bacharelato. O obxectivo específico primeiro consiste en avaliar o grao de desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado de Historia de 4º de ESO e de 1º de Bacharelato a través da implementación dun programa de intervención baseado no traballo con emocións e no debate sobre a inmigración. Este propósito xenérico concrétase en catro aspectos: verificar en que medida o programa permite ao alumnado desenvolver mecanismos de análise dos estereotipos sobre a inmigración; comprobar en que medida o programa favorece a comprensión do fenómeno migratorio por parte do alumnado; verificar en que medida o programa favorece a comprensión por parte do alumnado do fenómeno do racismo e contrastar en que medida o programa favorece a mellora das actitudes do estudantado cara a inmigración.

O obxectivo específico segundo é comparar os resultados en canto a desenvolvemento das competencias interculturais obtidos polo alumnado que traballa con estratexias didácticas activas e con estratexias didácticas transmisivas. O obxectivo específico terceiro é identificar relacións entre variables significativas para o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado e o obxectivo específico cuarto é explicar a relación entre os procesos de identificación do alumnado coas persoas migrantes e o seu progresivo rexeitamento das discriminacións que poden sufrir por motivo de nacionalidade, cor da pel e/ou cultura ou etnia.

A fundamentación teórica baséase no debate sobre o racismo cultural ou novo racismo como sistema de crenzas, actitudes e comportamentos que inferiorizan o “outro” a través da creación social dunha alteridade que subliña non a xenética, como o vello racismo, senón a diferenza cultural. Un tipo de racismo, expresado nas sociedades actuais como prexuízo racial e/ou cultural e/ou étnico sutil, encuberto, que constitúe non unha expresión de certas minorías, senón un problema estrutural, global, nun sistema socioeconómico mundial que tende a situar as persoas migrantes en postos secundarios, subordinados respecto da sociedade maioritaria en cada contexto.

Un racismo que non cre en razas superiores e inferiores, pero si en diferenzas explicables pola cultura ou pola etnia que se interpretan como

estáticas, homoxéneas e inalterables, de xeito que se exaltan as identidades culturais das diferentes comunidades como esenciais e irreducibles, rexeitando a mestizaxe cultural non con argumentos biolóxicos, senón en base á protección das fronteiras, a preferencia para os nacionais, a incompatibilidade entre formas e estilos de vida ou a imposibilidade da convivencia máis alá da coexistencia.

A investigación realizouse a través do deseño, implementación e avaliación, en cinco centros educativos de Galicia, dun programa de desenvolvemento das competencias interculturais baseado en contidos do currículo oficial español seleccionados a partir do marco conceptual de Nordgren e Johansson (2014) para a mellora das competencias interculturais a través da materia de Historia.

A correspondencia entre as dimensións da competencia e as variables e categorías de investigación realizouse a través dunha fusión dos modelos de mellora competencial de Byram (2002) e Hamilton, Richardson e Shuford (1998). A análise dos datos, extraídos dunha escala e dous cuestionarios como instrumentos cuantitativos e dunha lista de vantaxes e desvantaxes da inmigración, un cuestionario de preguntas abertas e un relato e unha redacción escritas polos participantes -244 alumnos e alumnas- como instrumentos cualitativos, elaborouse coa axuda dos programas SPSS e Atlas.ti.

Os resultados indican, en primeiro lugar, que o alumnado mellora as súas capacidades de identificar imaxes estereotipadas sobre a inmigración, ademais de rexeitalas en maior medida que na fase de pretest. Mais este cambio non alcanza unha porcentaxe dos participantes, que podemos situar segundo a cuestión concreta entre o 20% e o 30%, que non muda as súas concepcións da realidade migratoria. O programa presenta, non obstante, como principal logro a mellora da comprensión do fenómeno migratorio pois, en xeral, acada un maior efecto a nivel de coñecementos que de actitudes.

As actividades melloran tamén a argumentación por parte do alumnado sobre o racismo como problema actual en España, pero non conseguen que se comprenda como fenómeno estrutural e global, tendendo os participantes a explicar a discriminación con motivo de orixe por

motivos alleos ao racismo e a identificar este coas agresións físicas. O programa tampouco consegue transformar substancialmente as actitudes cara a inmigración fóra de cuestións específicas e ademais o alumnado mantén nun certo grao ideas asimilacionistas e etnocéntricas. En xeral, aínda que de xeito unánime se defende a igualdade no plano teórico, cando certas cuestións, como a posible competencia polo emprego ou a presenza das culturas minoritarias na escola, son achegadas á realidade cotiá, as opinións tórnanse menos igualitarias e máis matizadas, emerxendo certos graos de prexuízo -en especial contra as persoas ciganas e de relixión musulmá- e actitudes de peche social no sentido de Parkin (1984).

O programa non consegue, por outra banda, igualar os resultados en canto a desenvolvemento das competencias interculturais dos grupos que traballan con metodoloxías activas e dos que o fan con estratexias didácticas máis transmisivas, xa que o grupo que traballa exclusivamente por proxectos amosa un desempeño sensiblemente maior que o resto de grupos, aínda que os grupos que traballan con aprendizaxe cooperativa e transmisiva mantéñense ao longo de todo o programa máis perto nos seus resultados entre si que respecto do grupo que estuda por proxectos ou do que combina o traballo cooperativo con técnicas transmisivas, que é o segundo que obtén mellores puntuacións.

A análise realizada a través da comparación de tres pares de grupos a través dos datos cuantitativos e cualitativos permite inferir que a aplicación de estratexias didácticas activas -ou máis en concreto, da aprendizaxe cooperativa- non resulta ser tan determinante ou, polo menos, completamente decisiva para o desenvolvemento das competencias interculturais, pois interveñen outros factores entre os cales destacan o xénero -as mulleres obteñen mellores puntuacións que os homes- ou a composición do grupo en canto ao seu grao de multiculturalidade ou a súa contorna social, producíndose mellores resultados onde poden presupoñerse segundo a teoría do contacto social relacións máis próximas e directas, aínda que menos frecuentes, con persoas inmigrantes. O programa consegue, por último, desenvolver un maior grao de empatía coas persoas inmigrantes, sen que poidamos afirmar categoricamente

que se producise un maior nivel de identificación coas mesmas, pero si polo menos unha maior aceptación de que poidan formar parte do grupo considerado “propio”.

En conclusión e, aínda que as competencias interculturais do alumnado desta investigación se mostraron elevadas -dous terzos amósanse máis próximos a concepcións interculturais- as actitudes de peche social, xunto cunha incompreensión maioritaria do racismo como fenómeno estrutural, serven de porta de entrada a certos niveis de prexuízo racial/cultural/étnico que pode encadrarse nas dinámicas dos novos racismos.

Palabras clave: inmigración; educación intercultural; competencias interculturais; aprendizaxe cooperativa; racismo cultural; prexuízo racial; peche social.

PRESENTATION

The reason for writing this thesis was the author's deep concern regarding the prevention of racism in secondary schools, in light of the fact that the Spanish political and media discourse was spreading predominantly radical anti-immigration messages. The context for this study, that is to say, the autonomous community of Galicia, one of the Spanish territories with the lowest number of immigrants, despite its long history of mass emigration to America and Europe, seemed to be an excellent place to try to develop a model for addressing the controversial topic of immigration in secondary school education.

The idea was for students to become aware of the racism and discrimination on a count of nationality, skin colour, culture and/or ethnicity that exists in current society. This research was integrated within the field of Social Sciences of the research group RODA from the Department of Applied Didactics of the Faculty of Educational Sciences, North Campus, University of Santiago. Intercultural education has already been addressed in Galicia, predominantly through the work of the University of Santiago's Esculca research group, which focuses a considerable amount of its research on intercultural education and cooperative learning, and that of the University of A Coruña's Equipo de Investigación Sociedades en Movimiento, ESOMI (Research Group Societies in Motion), which focuses on international migrations.

This topic was yet to be addressed from a Social Science approach, therefore this study looked to complement Rita Matencio's thesis (2017) on intercultural education through the subjects of Geography and History.

This study aimed to design and evaluate a model for the development of intercultural competences amongst Secondary and Baccalaureate students, by tackling the subject of History from an anti-racist perspective.

The general objective was to see whether by implementing an intercultural education programme in the 4th year of Secondary Education and the 1st year of Baccalaureate, based on working with emotions and treating immigration as a controversial topic, it would be possible to achieve a level of evolution in terms of the students' intercultural competences that could be equivalent to those of groups for whom active teaching approaches -project-based learning and/or cooperative learning-, or transmissive teaching approaches, which are closer to traditional teaching methods have been used.

The reason for undertaking this work, was the fact that, both while designing the sample, searching for participants in Galicia, and undertaking a research stay at the Polytechnic University of Porto, in Portugal, finding teachers who had used active methodologies in the last pre-university years proved a very difficult task. Therefore, the importance of developing competences through a range of activities that could be easily adapted to active educational methodologies and transmissive educational methodologies was determined.

Therefore, this research was carried out within the framework of the COMDEMO (EDU2015-65621-C-1-R) and COMPROP (PGC2018-094491-B-C31) educational projects, funded by the Spanish National Plan RDI of the Spanish Ministry of Economic Affairs and Digital Transformation (MINECO, by its acronym in Spanish). COMDEMO focused on developing social competences for a democratic population, and COMPROP aimed to improve the teachers' competences, as a way of fostering the students' learning processes. The latter considered working with emotions and addressing controversial topics in the classroom. We consider that working with emotions could be a good way for students to develop empathy towards immigration, and, if possible, to develop a higher degree of identification with the "otherness", defined by cultural differences.

This specialised thesis was organised in ten parts, in accordance with the University of Santiago's regulations:

1. **Introduction.** The origin of the thesis was justified and contextualised within intercultural education in Galicia and Spain. Likewise, it explained the connection with international research within the framework of attitudes towards immigration and the role that the educational institutions play in educating a democratic, open and intercultural society. The problem and research questions have also been specified.
2. **Basic Concepts.** The theoretical foundation began by presenting recent discussions that have addressed the concept of culture, the distinction between interculturality and multiculturalism, and also other related terms, such as integration and coexistence. It also introduced the theory of social identity, considering its connection with the multiple identities that exist within the contemporary and intercultural society, as well as addressing criticisms to certain conceptions of cosmopolitanism that have been formulated from postcolonial theory.
3. **Intercultural Education. State of the Issue.** After introducing the conceptual framework, the theoretical foundation continued by presenting the meaning, models and trajectory of intercultural education, placing particular emphasis on the Spanish context. Subsequently, the decision to implement an anti-racist intercultural educational model was explained by means of a journey through international research that addresses cultural racism or new racism. Likewise, the relevance of the subject of History and cooperative learning for intercultural education was also demonstrated.
4. **Intercultural Competences.** The third part of the theoretical foundations, and the second part of the state of the issue went on to explore the concept of intercultural competences in greater depth,

explaining their dimensions, components, and development models from an international research perspective. The factors that have an impact on the competence, predominantly gender variables and other socio-demographic and socio-economic variables, were also revised. The theoretical foundation concluded by justifying the decision to introduce an anti-racist model of intercultural education, which is based on working with emotions and treating immigration as a controversial topic.

5. **Objectives.** The general and specific objectives for this research were formulated and explained based on the theoretical foundations. Likewise, the research hypotheses related to each of the specific objectives have also been outlined, in order to clarify how the research questions would be answered.
6. **Method.** The thesis was presented as an evaluative research paper, carried out within the framework of the socio-critical paradigm, in correspondence with a anti-racist intercultural educational model. We went on to explain how the assessment of needs, the initial assessment, the procedural assessment and the final assessment were carried out, as well as explaining the choice of quantitative and qualitative instruments and the manner in which these were validated.
7. **The Activities.** The programme of activities that was carried out during the fieldwork is detailed, linking it to the theoretical foundations and to the categories of analysis of the results. Each activity has been presented, taking into account its specific objectives, the dimensions of the intercultural competences that were to be developed, and the contents, materials and development process.
8. **Results.** The results of the quantitative and qualitative instruments have been presented in phases: assessment of needs, initial assessment, procedural assessment and final assessment. In the latter,

five different stages were distinguished: general results of the set of groups, comparison of groups with different methodologies, contrast of peer groups with different methodologies, contrast of peer groups with the same methodology -firstly using quantitative instruments and secondly using qualitative instruments-, and analysis of the results attained from the total number of groups through a system of categories, variables, markers and descriptors.

9. **Discussion of the results.** The results have been summarised, compared to the results attained in other research and explained according to the theoretical foundation and other theories and concepts that have emerged in the analysis, mainly from the field Sociology.
10. **Conclusions.** The degree of achievement of the general and specific objectives in relation to the hypotheses has been explained and the research questions have been answered. Likewise, the strengths and limitations of the research were specified, offering a foresight for future studies within the anti-racist intercultural education field.
11. **Bibliographic References.** These have been presented in accordance with the APA rules.

Some partial results of the thesis were presented in the following conferences²:

-
- 2 In all these congresses oral presentations were made. A communication presented at the I International Congress of Historical Education, in Murcia in November 2017, entitled *Estrategias didácticas activas en el desarrollo de competencias cívicas en educación intercultural*, was published in the book López-García, A. and Miralles, P. (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias en investigación en educación histórica* (pp. 131-145). Murcia: Editum. ISBN: 978-84-09-00526-0, and in this thesis is reproduced in the final annex. In case of the oral presentation entitled *The Development of Intercultural Competences in the Subjects of Social Sciences and History through Emotional Education*, given at the Emerging Researchers' Conference (ERC) of ECER 2019, "Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future", in Hamburg, the abstract was published on the web of the conference. It can be accessed through this link: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/48958/>.

- Dopico, M. and Facal, R. (May 2018). El concepto de diversidad cultural en el futuro profesorado de Educación Secundaria: una revisión. *VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano e XVI Seminario de Didáctica de la Historia*. Pontificia Universidad Católica, Valparaíso, Chile. Oral presentation.
- Dopico, M. and Facal, R. (November 2017). Estrategias didácticas interactivas en el desarrollo de competencias cívicas para la educación intercultural. *I Congreso Internacional de Educación Histórica y Adquisición de Competencias Clave*. Murcia. Communication published as: Dopico, M. and López, R. (2018). Estrategias didácticas activas en el desarrollo de competencias cívicas en educación intercultural. In López-García, A. y Miralles, P. (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias en investigación en educación histórica* (pp. 131-145). Murcia: Editum. ISBN: 978-84-09-00526-0
- Dopico, M. and Facal, R. (September 2019). The Development of Intercultural Competences in the Subjects of Social Sciences and History through Emotional Education. *Emerging Researchers' Conference (ERC) of ECER 2019, "Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future"*, Hamburg, Germany. Oral presentation.
- Dopico, M. and Facal, R. (September 2019) The use of media materials and social networks in the development of intercultural competences of Secondary School Students. *The 16th History Educators International Research Network Conference, Vienna, Austria*. Oral presentation.

Abstract

The general hypothesis postulated that implementing an educational programme that was based on working with emotions and treating

immigration as a controversial topic would foster the development of intercultural competences amongst students from the 4th year of Secondary Education and the 1st year of Baccaulaureate. The main specific objective was to assess the degree of development of intercultural competences amongst History students from the 4th year of Secondary Education and the 1st year of Baccaulaureate by implementing an intervention programme that was based on working with emotions and discussing immigration.

This general objective was based on four aspects: verifying the extent to which the programme enabled students to develop mechanisms for analysing stereotypes about immigration; determining the extent to which the programme fostered the students' understanding of the phenomenon of migration; verifying the extent to which the programme fosters the students' understanding regarding the phenomenon of racism and contrasting the extent to which the programme helps to improve the attitudes towards immigration.

The second specific objective was to compare the intercultural competences attained by students who had worked with active teaching approaches and transmissive teaching approaches. The third specific objective was to identify the relationships among the most significant variables in order to develop intercultural competences amongst students. Lastly, the fourth specific objective was to explain the relationship that existed between how the students identified with migrants and their progressive rejection of the discrimination these people could suffer as a result of their nationality, skin colour and/or culture or ethnicity.

The theoretical foundation was based on the idea of cultural racism or new racism as a system of beliefs, attitudes and behaviours that subordinate the "other" through the social creation of an otherness that does not highlight genetics, as was the case in old racism, but cultural difference. A kind of racism, which is expressed in current societies as a racial and/or cultural and/or subtle ethnical, indirect and concealed prejudice, which does not constitute an expression of certain minorities, but a global structural problem that exists within a socio-economical worldwide system in

which migrants tend to be placed in secondary positions, subordinated to the mainstream society in each context.

A racism that does not believe in the existence of superior or inferior races, but in differences that could be explained by culture or ethnicity that are interpreted as static, compact, homogeneous and unchangeable; therefore meaning that cultural identities from different communities are highlighted as essential and indominable, rejecting the cultural mix not for biological reasons, but for the belief that we should protect our borders and that we should favour people who share our nationality, considering the incompatibility of different lifestyles or the impossibility of coexisting.

The research was carried out through the design, implementation and evaluation, in five Galician educational centres, of a programme to develop intercultural competences, based on the contents of the official Spanish curriculum and selected from the conceptual framework of Nordgren and Johansson (2014), in order to improve intercultural competences through the subject of History. The correspondence between the dimensions of the competence and the variables and categories of the research was conducted by mixing the models for enhancing competences that had been developed by Byram (2002) and Hamilton, Richardson and Shuford (1998). The data analysis was performed using the SPSS and Atlas.ti. programmes. The analysed data was extracted from a scale and two surveys as quantitative instruments, and from a list of the advantages and disadvantages of immigration, an open-ended survey, and stories and essays written by the participants – 244 students – as qualitative instruments.

The results firstly demonstrated that compared to the pre-test stage, the students' capacities to identify stereotyped images on immigration and reject them had improved to a greater extent. Nonetheless, the ideas regarding the migration reality among a percentage of participants, 20% or 30% depending on the specific question, did not change. However, the main success of the programme lay in the fact that there was a considerable improvement in the understanding of the phenomenon of

migration given that, in general, it had a greater effect on knowledge than on attitudes.

The activities also improved the students' argumentation on the idea of racism as a current problem in Spain, however it did not serve to increase their understanding of the idea of racism as a global and structural phenomenon, given that participants explained discrimination due to origin with reasons that differed to racism, identifying it with physical aggressions. Likewise, the programme did not succeed in substantially changing attitudes towards immigration, apart from specific topics, with students maintaining, to a certain extent, their assimilationist and ethnocentric ideas.

Overall, despite the fact that the concept of equality was unanimously supported on a theoretical level, when certain issues were exemplified with their everyday life, for example potential competition for employment opportunities, or the presence of minority cultures at school, their opinions tended to be less egalitarian and more nuanced, with a certain degree of prejudice emerging -specially against Romany people or Muslims- and attitudes of social closure as established by Franz Parkin (1984).

On the other hand, the programme did not succeed in matching the results attained in terms of the development of intercultural competences in the groups taught through active methodologies with those who for whom more transmissive teaching strategies were used, given that the performance of groups that solely undertook project-based work was considerably better than that of the other groups, although the groups for which a cooperative and transmissive approach was used, attained closer results than those of the group that carried out project-based work, or the groups that mixed the cooperative approach with transmissive techniques. The latter group attained the best results.

By analysing the quantitative and qualitative data of the three peer groups it was possible to conclude that implementing active teaching strategies -specifically, cooperative learning- did not prove decisive or, at least, completely decisive in developing intercultural competences, given that other factors also come into play, such as gender -female participants

obtained better results than male participants -or the composition of the group in terms of its degree of multiculturalism or its social environment.

Better results were attained in the groups in which it can be presumed, according to the social contact theory, that closer and more direct relationships exist, although less frequent, with immigrants. Lastly, the programme succeeded in developing a greater degree of empathy towards immigrants, nonetheless, it cannot be categorically stated that a greater degree of identification with these people was attained, although there was a greater acceptance of them joining the group they considered as their “own”.

Keywords: immigration; intercultural education; intercultural competences; cooperative learning; cultural racism; racial prejudice; social closure.

1. INTRODUCCIÓN³

A pluralidade cultural é unha realidade. Unha situación de feito que, ademais de formar parte da historia dunha humanidade que sempre foi diversa, representa hoxe un dos principais retos de toda institución escolar que pretenda ser aberta e inclusiva e formar cidadáns e cidadás críticos e conscientes dos seus dereitos e obrigas, con competencias sociais e cívicas para asumir as súas responsabilidades en canto á construción de sociedades democráticas e á participación nos asuntos públicos. A educación intercultural -ou multicultural, segundo o adxectivo preferido no mundo anglosaxón- naceu para dar resposta a este desafío, que viu incrementada a súa complexidade co avance do proceso de globalización.

As sociedades posindustriais -observaban xa hai máis de dez anos Suárez-Orozco e Sattin (2007)- continúan a atopar problemas para a xestión satisfactoria das necesidades do estudantado e en especial do de orixe inmigrante, do refuxiado ou do das minorías raciais e étnicas. A escola tradicional, salienta McAndrew (2007) neste mesmo ensaio coordinado

3 Neste capítulo cítanse as comunicacións: Dopico, M. e Facal, R. (maio de 2018). El concepto de diversidad cultural en el futuro profesorado de Educación Secundaria: una revisión. *VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano e XVI Seminario de Didáctica*, non publicada, e Dopico, M. e Facal, R. (novembro de 2017) Estrategias didácticas activas en el desarrollo de competencias cívicas en educación intercultural, publicada co mesmo título no libro López-García, A. y Miralles, P. (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias en investigación en educación histórica* (pp. 145-131). Murcia: Editum. ISBN: 0-00526-09-84-978. Dopico M. (Montserrat Dopico) é a autora desta tese, doutoranda do programa de doutoramento en Educación da USC e Facal, R., (Ramón Facal), director da tese, era no momento da realización da mesma Profesor Titular de Didáctica das Ciencias Sociais na Facultade de Ciencias da Educación, Campus Norte, da USC.

por un dos máis citados autores sobre o tema, Marcelo Suárez-Orozco, seguiu ou ben a modelo republicano francés ou ben o liberal estadounidense, que comparten o principio de neutralidade do espazo público e a relegación da diversidade ao espazo privado. O marco epistemolóxico dominante reclamaba ademais a neutralidade do coñecemento, ao mesmo tempo que, no ámbito do ético, postulaba a asimilación da diferenza ata disolvela na sociedade maioritaria.

Mais na actualidade, baixo a influencia do proceso de descolonización política e do progreso da globalización, emerxeron outros paradigmas que demandan o recoñecemento da diversidade no espazo público. E é aí onde, poderíamos dicir, a escola debe intervir para contribuír ademais á creación dunha cidadanía intercultural que sexa quen de implicarse na loita contra a discriminación e a exclusión, promovendo non só o respecto mutuo senón a convivencia e a integración da alteridade na propia identidade. Tendo en conta, segundo McAndrew, que os mozos e mozas son seres humanos extraordinariamente flexibles, capaces de vivir entre dous mundos, polo que a escola debería promover o desenvolvemento de identidades complexas máis axeitadas para o contexto da globalización.

Beane e Apple (1997), na súa proposta de escolas democráticas, observaron xa que mentres as cifras dos censos demográficos mostraban unha diversidade cultural crecente, mantíñanse as presións para manter o currículo dentro dos límites da tradición cultural occidental. Mais a democracia liberal, subliña pola súa banda Guttman (2001), igual que a democracia deliberativa da corrente do republicanismo cívico contemporáneo, non se opón ao recoñecemento público das diferenzas culturais, senón a recoñecer dereitos a grupos culturais involucrados en prácticas contrarias aos dereitos doutros grupos ou dos seus propios membros, polo que rexeita a dicotomía entre gardar en privado e recoñecer en público. Tal como apunta, *la educación democrática apoya una “política del reconocimiento” basada en el respeto a las individualidades y sus iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas* (Gutmann, 2001, 373). A educación intercultural implícase así, tamén,

nos debates da teoría política actual arredor do liberalismo, o comunitarismo e o multiculturalismo.

Integrar e ensinar a diversidade non debería ser, deste xeito, unha cuestión allea á institución escolar. Non é estraño, de feito, lembra Postman (1999), que as escolas celebren nalgún momento algún tipo de acto dedicado á pluralidade cultural e, en concreto, á diversidade de costumes nacionais ou étnicas. Non obstante, segundo este mesmo autor, tampouco é excepcional que este tipo de actividades adopten unha perspectiva exotizante tras a que se pode albiscar unha certa sensación de superioridade, como se eses elementos culturais fosen non algo real e relevante, senón unha expresión dalgunha curiosidade de carácter folclórico, dalgún elemento etnográfico sen significado substantivo que transcenda a conmemoración momentánea.

A este respecto, tórnase esencial, por outra banda, o debate sobre o propios conceptos de cultura e de diversidade cultural. Batallán e Campanini (2008), por exemplo, subliñaron o aparente paradoxo que a escola afronta ao ter que responder ao mesmo tempo á demanda de difundir unha norma universalmente válida e respectar e facer respectar a diferenza dun alumnado supostamente portador dunha cultura particular. Cómpre, por iso, segundo estas autoras, distinguir entre cidadanía como presuposto de validez da convivencia social, cos seus principios de liberdade e igualdade, e cidadanía como produto histórico, con alcances e contidos disputados nunha organización sociopolítica non exenta de relacións de desigualdade e de poder. Ao mesmo tempo, indican, a reformulación contemporánea do concepto de cultura tende a afastala das súas orixinais connotacións funcionalistas, de maneira que a cultura deixa de adxectivar a grupos concretos para aludir ás formas que adopta a praxe social, conducindo a atención non a supostas culturas estáticas, pechadas e afastadas da autodenominada civilización, senón a problemas sociais próximos e concretos.

E entre estes problemas, si reais e substanciais, atópase o racismo e, de xeito máis preciso, as novas formas de racismo cultural. Por iso a educación intercultural, afirma outra das máis citadas autoras do tema, Sonia Nieto, debe ser unha educación antirracista e, en xeral,

antidiscriminatoria. Tal como explica, *being antiracist and antidiscriminatory thus means paying attention to all the areas in which some students may be favored over others: the curriculum, choice of materials, sorting policies, and teacher's interactions and relationships with the students and their communities* (Nieto, 1992, 209).

Con ela amósase de acordo, xa no contexto da educación intercultural en España, Essomba (2008), quen lembra que o racismo está presente, de maneira latente ou manifesta, na nosa sociedade, expresándose a través de comportamentos -racismo institucional ou exercido desde as institucións públicas e racismo social- e de ideoloxías, en estreita relación co etnocentrismo. Durante as últimas décadas, asegura, asistimos á aparición dun discurso racista que pretende xustificar a súa proposta discriminatoria na diferenza. Un racismo culturalista que vive instalado, sobre todo, na extrema dereita, pero que vai impregnando o resto do espectro político ao apropiarse do discurso defensor da diferenza propio da esquerda. Un relato que atribúe a desigualdade social á diferenza cultural e non para demandar mecanismos correctores da inxustiza e da discriminación senón para reclamar a segregación ou, como máximo, a asimilación que permita á maioría social manter a súa supremacía.

Fernández (2018) analizou precisamente as políticas públicas de integración da inmigración en España, distinguindo tres grandes perspectivas: asimilacionismo, multiculturalismo e interculturalidade. Os partidos políticos da dereita, explica, foron conseguindo impoñer o seu marco interpretativo sobre a inmigración como problema, con ideas forza como a competición cos nacionais por uns recursos escasos, a urxencia da protección das fronteiras ou a suposta perda da identidade nativa. Se a política migratoria do Partido Popular estivo centrada no período 2000-2004 no control das fronteiras, co goberno do PSOE de José Luís Rodríguez Zapatero as políticas públicas viraron un pouco máis na dirección da interculturalidade, indica esta autora.

Mais resulta difícil establecer correspondencias exactas entre o eixe esquerda-dereita e o asimilacionismo/interculturalismo, xa que, por exemplo, ao descender ao nivel autonómico, xunto ao modelo máis asimilacionista do PP ou Ciudadans aparece o tamén asimilacionista de partidos

coma CIU, pero pluralista na relación centro-periferia, a carón do tamén asimilacionista no ámbito cultural pero con apoio á interculturalidade en eidos específicos como a educación ou as prestacións do Estado de Benestar, onde a autora sitúa o Bloque Nacionalista Galego (BNG), ou o modelo de integración intercultural de Esquerda Republicana de Catalunya (ERC) ou de Izquierda Unida.

1.1. O CONTEXTO DA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Independentemente da evolución do discurso político cara a inmigración nas últimas décadas e, no que á educación respecta, a investigación leva tempo detectando problemas, a través de opinións ambivalentes, na actitude da mocidade cara este fenómeno. Nun dos estudos fundamentais sobre o tema, Calvo (2000) sitúa a xuventude entre os sectores da poboación máis xenófobos e, á vez, máis hospitalarios. Un 10,5% dos escolares que participaron nesta investigación opinaron que en España hai demasiados inmigrantes e habería que expulsar a algúns, fronte ao 64,7% que escolleu a opción “en España hai os suficientes traballadores estranxeiros e hai que impedir que entren máis, pero non expulsar os que xa están dentro”. A metade (51,5%) dos enquisados consideraron ademais que os estranxeiros quitan postos de traballo aos españois; o 42% que os inmigrantes contribúen a aumentar os problemas de droga e delincuencia; o 54,9% que a inmigración trae máis inconvenientes que vantaxes e só o 12,2% que supón máis vantaxes que desvantaxes.

En xeral, este traballo descubriu que os nenos son máis racistas que as nenas (o 14,6% dos rapaces expulsaría do país aos inmigrantes, fronte ao 6,3% das mulleres e o 42,7 dos homes pensaban que a raza branca e a cultura occidental era máis desenvolvida, fronte ao 34% das mulleres); que os máis pequenos -menores de 14 anos- son máis racistas, que os maiores; que non hai pautas claras segundo clase social; que os que se declaran de dereitas son tamén máis racistas, pero evidenciándose o racismo en todas as ideoloxías políticas (expulsarían do país aos xitanos o 42% dos partidarios da ditadura, o 34,9 dos conservadores, o 23,6% dos

centristas e o 23,2% dos socialistas), aos “moros” o 41,8%, 34,8%, 19,2% e 20,1%, respectivamente e aos “negros” o 28,7%, 23,3%, 16,6% e 8%.

Unha das conclusións deste autor foi que, con respecto a investigacións realizadas entre 1986 e 1997, o racismo máis duro medra, pero tamén a solidariedade militante da xuventude, pois increméntase o número dos que se declaran moi ou nada xenófobos e diminúe o número dos que se sitúan en posicións intermedias, como pouco e algo xenófobos, producíndose en xeral unha tendencia á baixa do racismo e da xenofobia. Ao respecto, en concreto, do índice de xenofobia, comparando os resultados do informe ASEP (Análises Sociolóxicos, Económicos e Políticos), realizado para o Ministerio de Traballo no 1998, cos das enquisas do Centro de Estudos sobre Migracións e Racismo de 1993 e 1997, Calvo indica que os homes son máis xenófobos que as mulleres; os máis novos son máis manifestamente xenófobos que os maiores -sendo os menores os de menos de 14 e os maiores os de máis de 19- e os de hábitat rural vól-tanse en 1997 máis xenófobos respecto a 1993, cando non había apenas diferenza entre rural e urbano.

Os rapaces e rapazas que se consideran máis ricos son os que se confesan “máis xenófobos”, fronte aos que se autoadscriben á clase obreira, que son os que máis se definen como “nada xenófobos” -tendo en conta, segundo sinala o autor, que o informe ASEP mostra que se aprecian máis actitudes xenófobas nas persoas de baixo status socioeconómico, probablemente porque poden ver máis as persoas estranxeiras como competidoras no traballo e teñen máis posibilidades de ser os seus veciños nos barrios populares- e os que se identifican coa dereita política decláranse tamén máis xenófobos. Así, a pauta non muda entre 1993 e 1997: seguen sendo os homes, os máis novos, os de hábitat rural, os máis ricos e os máis de dereitas os máis xenófobos.

Nun estudo anterior realizado polo mesmo autor (Calvo, 1995), xa se detectara o mesmo fenómeno: medraba o racismo, mais tamén, e ao mesmo tempo, a solidariedade entre a xuventude. A condena do racismo era expresada de forma contundente e explícita, considerando os escolares que o racismo era unha realidade situada fóra das propias fronteiras xeográficas e históricas, malia seren conscientes do pasado colonial español

coas súas consecuencias, da expulsión dos xudeus ou dos prexuízos contra a poboación cigana. Así, a carón da afirmación radical da igualdade humana ou dos Dereitos Humanos, aparecía por exemplo a superioridade na crenza da raza branca, con perto da metade dos escolares -un 43,3%, en concreto- que se amosaban de acordo coa afirmación de que a raza branca fora na historia da humanidade a máis desenvolvida, culta e superior a outras razas.

Mais estas actitudes contraditorias tampouco son estrañas tendo en conta o contexto actitudinal xeral da sociedade española cara a inmigración. Cea D'Ancona (2004), advertira do aumento da xenofobia en España. Pois se na enquisa de actitudes do Centro de Investigacións Sociolóxicas (CIS) de 1996 o 8% das persoas consultadas quedaran clasificadas como reacias á inmigración, no barómetro de febreiro de 2000 a porcentaxe ascendía ao 10%, en febreiro de 2001 ao 19% e en xuño de 2002 ao 28%. Esta autora relaciona este incremento da xenofobia co aumento da presenza de persoas inmigrantes no país, coa redución da ambivalencia en favor do rexeitamento declarado -as persoas ambivalentes pasaron de representar o 51% da mostra en 1996 ao 28% en xuño de 2002- ou co discurso alarmista dos medios.

O cambio de tendencia comezara a detectarse, segundo esta autora, a partir do ano 2000 en dimensións como a diminución do número de persoas partidarias de que os inmigrantes manteñan os seus costumes (81% en 1996 e 67% en 2002); o descenso da simpatía cara a estas persoas; a maior reticencia a unha interrelación que supoña maior grao de intimidade, como o casamento ou a amizade; a diminución da valoración positiva da inmigración ou a menor percepción dos actos de violencia contra as persoas inmigrantes como un problema importante. Segundo esta autora, o rexeitamento á concesión de dereitos de cidadanía, en especial o voto nas eleccións xerais, era máis manifesto que cando se indagaba sobre dereitos sociais, dado que estes, pola súa desexabilidade social, era máis difícil que fosen negados nunha enquisa cara a cara porque sería como declararse directamente contrario aos valores humanos universais.

Un estudo posterior da mesma autora observou, porén, importantes mudanzas de tendencia. Pois a sociedade española avanzara cara

unha maior tolerancia e aceptación da inmigración pese ao contexto económico aínda desfavorable, consecuencia da crise financeira aberta no 2008. Porque as actitudes cara a inmigración (Cea D’Ancona, 2016) non dependen só de factores económico-laborais, xa que o rexeitamento mantivérase elevado pese ao crecemento económico do período 2000-2007. O notable incremento da inmigración nun curto período de tempo alimentara, segundo a análise desta autora, a consideración da mesma como ameaza para os “nacionais”, en coherencia coa teoría do conflito grupal e coa teoría da identidade social.

Ao descender a presenza migratoria real e percibida tamén diminuíra o rexeitamento cara a inmigración. A percepción da inmigración como ameaza económico-laboral afectara ao aumento da xenofobia nos anos de maior incertidume económica e laboral, en consonancia coa teoría do conflito grupal, pois a recesión incrementara a competencia polo emprego e as prestacións sociais. Á menor presenza da inmigración percibida contribuíra, ademais, o feito de que, coa crise económica, o interese dos medios se focalizara na volta dos inmigrantes aos seus países de orixe ou na emigración dos españois, en especial da xente nova. O cambio de tendencia viñera no 2014, coadxuvado pola menor relevancia da inmigración na axenda político-mediática ou polo coñecemento mutuo, en coherencia coa teoría do contacto intergrupal, froito dos anos de convivencia entre autóctonos e foráneos. En 2014 a metade dos enquisados -un 52%- declaraba ter amigos inmigrantes, seis puntos máis que en 2012 e 14 máis que en 2007.

Noutro informe sobre racismo e xenofobia en España, (Fernández, Valbuena e Caro, 2017), publicado polo Ministerio de Traballo, Migracións e Seguridade Social despois deste traballo de D’Ancona, as autoras subliñaron que os españois non consideraban, nin en 2016 nin en 2017, a inmigración como un dos problemas principais a nivel nacional e que en xeral existía un sentimento positivo latente e crecente cara á inmigración procedente da Unión Europea aínda que, como concluíra D’Ancona, as flutuacións no volume do fluxo de persoas refuxiadas e inmigrantes parecían explicar as porcentaxes máis baixas ou máis altas de sentimentos positivos, como en Francia, Grecia e Italia. A enquisa

de actitudes cara a inmigración do CIS de 2017 mostraba un lixeiro retroceso respecto ao 2016, con sentimentos lixeiramente máis negativos sobre a chegada das persoas inmigrantes e sobre a “excesiva” recepción de prestacións públicas, con actitudes menos tolerantes cara a políticas “permisivas” de inmigración e asilo.

Non obstante, as actitudes cara a convivencia veciñal/escolar/laboral seguían experimentando unha tendencia positiva crecente, sen cambios na actitude positiva cara o acceso das persoas inmigrantes ao mercado laboral, aínda que considerándoos man de obra complementaria que ocupa postos que os españois non queren. As autoras advertían, respecto a isto, das posibles futuras percepcións negativas do inmigrante como competidor. Diminuía tamén, lixeiramente, o nivel de tolerancia/aceptación do acceso do inmigrante ao sistema educativo e de sanidade públicos, o cal levaba as autoras a recomendar medidas de sensibilización e pedagogía para previr a percepción do inmigrante como detractor de recursos sanitarios.

Mais a interpretación das opinións recollidas nas enquisas non deixa de ser unha cuestión problemática e discutible. Izquierdo (1994) non dubida en cualificar como racismo a asignación ás persoas inmigrantes, por natureza, dun lugar subordinado na escala laboral, así como a identificación do inmigrante coa droga, coa violencia ou coa inseguridade urbana. E aínda máis: advirte de que as enquisas quizais non son o mellor instrumento para detectar as diversas expresións xenófobas e racistas de cada clase social, e en especial da clase media, que sabe como sortear os sondeos de opinión. Sinala, por outra banda, o que chama racismo cuantitativo, que ao seu ver parte dun suposto falso, que é que cantos máis estranxeiros vivan nun país, máis racistas vai haber. Un salto, asegura, desde a lóxica do número á da mala conciencia. Porque, explica, a mensaxe do “umbral de tolerancia” respecto da cantidade de inmigrantes é de carácter político e dirixido á opinión pública. Pois, poderíamos engadir, se o maior control das fronteiras para evitar que entren máis persoas inmigrantes estranxeiras se considera unha medida preventiva do racismo, non se está máis que apuntando ao racismo implícito da sociedade que así razoa.

Non parece estar, porén, España, entre os países máis racistas da Unión Europea. Aínda que compararse cos máis racistas pode funcionar tamén, na senda do apuntado por Izquierdo, como escusa compensatoria da mala conciencia. É interesante sinalar, ao respecto, que, nos datos da última enquisa do Eurobarómetro encargado pola Comisión Europea (2019) sobre o tema, a discriminación que as persoas entrevistadas consideran máis estendida é a que sofre a comunidade cigana -na opinión do 61% dos consultados-. Aínda que tamén máis da metade pensan que existe discriminación por orixe étnica ou cor da pel no seu país -59% nos dous casos-. Os máis conscientes da discriminación por orixe étnica son, ao respecto, os holandeses, franceses, belgas e suecos, e os menos os lituanos, letóns e eslovacos. Canto á discriminación por cor da pel, os máis sensibles son tamén os franceses, belgas e holandeses, e os menos os letóns, lituanos e búlgaros. En 17 países dun total de 28 máis da metade da poboación pensa que este tipo de discriminación está estendida no seu país. Pola contra, a opinión está máis dividida en canto á discriminación por motivo de relixión ou de crenzas, pois o 47% pensa que está espallada no seu país e o 48% opina que é rara.

O 65% din que se sentirían cómodos tendo unha persoa de orixe étnica diferente da maioritaria na máis elevada posición política, situándose España entre os países máis abertos a esta posibilidade -80%, ao nivel de Suecia e Irlanda, mais por debaixo de Holanda -85%- ou Reino Unido -88%-. O 79% afirma que estaría cómodo tendo contacto diario cun compañeiro ou compañeira de traballo de pel negra, e o mesmo para un posible colega de orixe asiática, fronte ao 89% que se sentiría cómodo cun compañeiro de pel branca. Máis de dous terzos declaran tamén que se sentirían cómodos se os seus fillos ou fillas tivesen unha relación amorosa cunha persoa de pel negra -máis do 80% en Holanda, Suecia, Reino Unido e Francia-. En comparación cos datos de 2015, aumenta en 10 puntos -situándose no 66%- a porcentaxe de persoas que estarían cómodas cunha persoa de pel negra de parella dos seus fillos ou fillas, noutros 10 puntos as que aceptarían unha persoa musulmá -53%- e en nove puntos as que non rexeitarían unha persoa cigana -48%-. España sitúase, xunto con Holanda, Irlanda, Suecia ou o Reino Unido, entre os países con opinións

máis consistentes favorables á presenza dalgunha persoa dalgún dos grupos en risco de discriminación nalgún deses tres escenarios: como alto cargo político, colega de traballo ou parella dos fillos ou fillas.

Exemplificado por datos coma estes, este sería o contexto que afronta a educación intercultural na era da globalización: complexidades, ambigüidades, ambivalencias, avances e retrocesos nas actitudes cara á alteridade. Outro dos autores máis relevantes a nivel internacional, Banks (1995a) salientou xa nos anos 90 o consenso da literatura especializada respecto da importancia das mudanzas institucionais que a educación multicultural -James A. Banks usa multicultural, o adxectivo máis habitual en Estados Unidos- debe entrañar: cambios no currículo, nos materiais, nos estilos de ensino e aprendizaxe, nas actitudes e comportamentos de profesorado e na administración e na cultura da escola. Segundo este mesmo autor, a educación multicultural debe incorporar cinco dimensións fundamentais: integración de contidos -uso de exemplos, datos e informacións procedentes dunha variedade de culturas-; revisión da construción do coñecemento para descubrir as asuncións, marcos de referencia, perspectivas e estereotipos implícitos; redución do prexuízo para desenvolver actitudes e valores raciais máis positivos e unha pedagogía que facilite o desenvolvemento académico dun estudantado diverso en termos raciais, étnicos, de xénero e de clase.

A investigación sobre a mudanza de actitudes étnicas e raciais conta, tamén segundo Banks (1995b) cunha tradición que se remonta aos anos 20 do século pasado. Segundo explica, as actitudes raciais e étnicas do estudantado poden ser afectadas por intervencións curriculares, mais os resultados son complexos, inconsistentes e influenciados por varios factores, como a natureza a estrutura da intervención, a súa duración, as características do estudantado e do ambiente escolar e da comunidade na que este se inserta. O traballo máis produtivo, salienta, foi realizado a través de técnicas de reforzo, aproximacións sobre as percepcións e aprendizaxe cooperativa. Nos anos 50 e 60 varios investigadores examinaron os efectos dos materiais nas actitudes do estudantado. A lectura de materiais ou a realización de actividades relacionadas coas persoas

afroamericanas, ata entón practicamente ausentes do currículo, melloraba as actitudes raciais.

A partir dos anos 60, engade este mesmo autor, o movemento polos dereitos civís puxo o acento sobre os serios problemas en canto a relacións raciais e étnicas en Estados Unidos. Así, nos 60 e 70 realizáronse investigacións centradas en catro aspectos principais: o currículo, os materiais, o reforzo e os métodos de ensino. No primeiro caso, cursos, unidades didácticas ou actividades sobre a historia afroamericana conseguían mellorar as actitudes do estudiantado branco cara aos seus compañeiros e compañeiras afroamericanos. No segundo caso, a lectura de materiais sobre os indios americanos, os afroamericanos ou os mexicanos americanos lograba equivalentes efectos. Canto ao reforzo, tamén deron bos resultados as técnicas orientadas a desenvolver asociacións positivas coa cor de pel negra.

No referente aos métodos de ensino, Devault, Gezi e Jonhson (1970) conseguiron desenvolver actitudes máis positivas cara os afroamericanos nos grupos experimentais que traballaron o tema a través do visionado de filmes ou debuxos ou da escrita de cartas, fronte aos grupos de control, que non amosaron avances ao ver os mesmos contidos a través da información sobre feitos ou do uso do libro. Gray e Ashmore (1975), obtiveron resultados igual de efectivos co uso de estratexias informacionais, de *role-playing* e de discrepancias de valor. Weiner e Wright (1973) asignaron, de xeito arbitrario, cores diferentes ás dúas partes dunha clase, explicando que un día uns eran os superiores e outros os inferiores. Conseguiron melloras nas actitudes cara os estudantes afroamericanos no terceiro día, que se mantiñan dúas semanas despois. Boa parte destes estudos pioneiros revísados por Banks correspóndense con intervencións coma estas, de curta duración, e obtiveron bos resultados en canto a mudanza de actitudes.

1.2. PROBLEMA E PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

O desenvolvemento das competencias sociais e cívicas do alumnado é unha das tarefas que a escola debe asumir para contribuír á formación dunha cidadanía democrática. A Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio,

(LOE), introduciu no currículo as competencias básicas, sendo unha delas a competencia social e cidadá. No seu preámbulo, esta lei establece, entre os seus principios, *la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable* (p. 10). A Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, que modifica a LOE e que non entrara en vigor no momento da realización do deseño desta tese, recolle no seu preámbulo o dereito a unha educación inclusiva e salienta que a cidadanía reclama un sistema educativo moderno, máis aberto, menos ríxido, multilingüe e cosmopolita.

No currículo da educación secundaria obrigatoria, o decreto de ensinanzas mínimas do Ministerio de Educación (2007) correspondente á LOE, no seu Anexo I sobre competencias básicas, indica que a competencia social e cidadá fai posible vivir, cooperar, convivir e exercer a cidadanía democrática nunha sociedade plural; entender a crecente pluralidade das sociedades actuais e comprender a achega das diferentes culturas ao progreso da humanidade; mostrar un sentimento de cidadanía global compatible coa identidade local; saber que os conflitos de valores e intereses forman parte da convivencia e resovelos con actitude construtiva; reflexionar criticamente sobre os conceptos de democracia, liberdade, igualdade, solidariedade, corresponsabilidade, participación e cidadanía e dispoñer de habilidades para participar activa e plenamente na vida cívica, o cal significa construír, aceptar e practicar normas de convivencia acordes cos valores democráticos exercendo os dereitos, liberdades, responsabilidades e deberes cívicos.

A escolla do traballo coas competencias interculturais como parte das competencias sociais e cidadás parece deste xeito coherente coa lexislación educativa, ademais de inscribirse nun ámbito de investigación, o da educación intercultural, que en España conta cun considerable desenvolvemento desde os anos 90 do século pasado. Esta tese realizouse, ademais, consecutivamente, no marco dos proxectos de investigación COMDEMO (EDU2015-65621-C-1-R) e COMPROP (PGC2018-094491-B-C31), financiados polo Plan Nacional de I+D+I do Ministerio de Asuntos Económicos e Transformación Dixital (MINECO). COMDEMO centrábase no

desenvolvemento de competencias sociais para unha cidadanía democrática e COMPROP, orientado á mellora das competencias do profesorado para favorecer a aprendizaxe do alumnado, inclúe entre as súas áreas de investigación o traballo con emocións e o tratamento na aula de temas controvertidos-controversiais, segundo o termo preferido en latinoamérica- que é outro dos aspectos fundamentais da nosa investigación.

A orixe da tese situouse na preocupación pola prevención do racismo no ensino secundario en Galicia. A súa autora puidera comprobar, durante a súa experiencia como profesional dos medios de comunicación, a pervivencia no discurso mediático hexemónico non só dunha perspectiva asimilacionista con respecto á inmigración, senón de prexuízos raciais expresados de diferentes xeitos e dirixidos, en especial, á comunidade cigana ou ás persoas migrantes irregulares. Xa antes do momento da realización do deseño desta investigación irrompera ademais na axenda mediático-política española un discurso anti-inmigración de fortes tinturas xenófobas relacionado coa reconfiguración da dereita radical (Fernández-Suárez, 2021).

Convencida da relevancia, ao respecto, do papel do sistema educativo para evitar que as e os adolescentes, futuros profesionais -do xornalismo e de todos os sectores- sigan a manter concepcións racistas, sutís ou manifestas, a autora desta tese decidiu iniciar un proxecto de investigación orientado á mellora das actitudes cara a inmigración e á comprensión dos fenómenos da migración e do racismo na súa dimensión actual, propia da sociedade global do século XXI. O encaixe destas categorías no desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado semellaba ademais coherente coa literatura especializada en educación intercultural.

A investigación en educación intercultural contaba xa cunha traxectoria en Galicia, relacionada sobre todo co traballo do grupo de investigación Esculca, Coñecemento e Acción Educativa, da Universidade de Santiago, unha de cuxas liñas de investigación é a educación intercultural e a aprendizaxe cooperativa, e co do Equipo de Investigación Sociedades en Movemento, ESOMI, da Universidade da Coruña, centrado nas migracións internacionais, parte de cuxos membros se ocupan desde diferentes perspectivas da área educativa. Sen esquecer os estudos

realizados desde diferentes institucións non educativas ou desde organizacións non gobernamentais implicadas na integración das persoas migrantes na comunidade.

A investigadora Sara López realizou un estudo diagnóstico da escola intercultural en Galicia, primeiro como tese doutoral, dirixida por Antonio Rodríguez e Miguel Anxo Santos Rego e defendida no 2007 e despois publicada como ensaio (López, 2009). Nesta obra, ademais de prestar especial atención á diversidade cultural endóxena da comunidade -pola pluralidade lingüística, con cooficialidade do galego e do castelán- ou pola presenza da comunidade cigana como minoría, analiza o contexto multicultural galego -das provincias galegas e do exterior- como froito da emigración histórica masiva a América, a Europa e a outros territorios do Estado español, ademais das migracións intragalegas; da migración de retorno, procedente de América e de Europa, e da nova inmigración, que sería, polo tanto, un dos varios compoñentes da pluralidade cultural presente en Galicia.

Entre as súas conclusións, extraídas dun estudo realizado a través de cuestionarios en 41 centros que responderon 375 docentes, figura que a escolarización do alumnado das minorías sociais non estaba ocasionando, de maneira xeral, conflitos relacionadas coa intolerancia ou co racismo. Cando estes aparecían eran cualificados polo profesorado como concretos e aproveitados pedagoxicamente para promover a discusión ou a reflexión sobre o tema. Directores de centros e profesores coincidían, porén, en sinalar que o alumnado minoritario presentaba algunhas dificultades de integración, derivada segundo os consultados do seu contexto familiar e educativo. O profesorado tampouco consideraba, en principio, a diversidade cultural nas aulas como unha fonte de problemas: non crían que esta pluralidade provocase máis conflitos dos habituais, nin que representase máis inconvenientes que vantaxes nin que incidise negativamente no rendemento académico do alumnado en xeral.

As conclusións doutra tese doutoral realizada pouco antes por Cristina Goenechea, dirixida por José Antonio Caride e Xosé Rubal e lida no 2014, permiten completar o diagnóstico de Sara López desde unha perspectiva diverxente nalgúns aspectos. Esta investigación, realizada en nove

centros educativos a través de cuestionarios, de entrevistas e dun grupo de discusión co alumnado, subliña que *las prácticas educativas desarrolladas actualmente en los centros educativos gallegos distan mucho -salvo excepciones- de poder considerarse propias del modelo intercultural que tanto nosotros como la mayor parte de los autores que han desarrollado elaboraciones teóricas sobre este tema consideran adecuado* (Goenechea, 2014, 563). A maioría destas prácticas, segundo a autora, poderían situarse no modelo compensatorio das diferenzas, dado que a diversidade cultural só parecía terse en conta cando xurdían problemas, como o descoñecemento da lingua ou carencias na escolarización previa, que podían dificultar o avance do ritmo escolar. Sendo, de feito, a medida de atención á diversidade máis xeneralizada as clases de apoio de aprendizaxe da lingua ou de reforzo de contidos.

A situación educativa do alumnado estranxeiro non podía definirse, segundo esta autora, como negativa ou deficitaria en xeral, sendo heteroxénea en función de factores como o lugar de procedencia. Mais, malia poder cualificarse como satisfactoria en termos xerais a socialización do alumnado estranxeiro, observábase unha tendencia á socialización endo-grupal tanto no alumnado estranxeiro como no autóctono. E, aínda que as respostas do alumnado autóctono mostraban en xeral unha actitude positiva cara a presenza de alumnado procedente de diversos países, os estranxeiros -especialmente colombianos, arxentinos e marroquís- e os escolarizados en centros con baixa concentración de alumnos foráneos manifestaban sentirse discriminados con certa frecuencia e narraban a miúdo episodios nos que padeceran condutas discriminatorias ou directamente racistas por parte dos seus compañeiros e compañeiras.

Goenechea apuntaba por outra banda a un factor que tamén detectou Sara López, que era a falta de formación do profesorado en educación intercultural, do que xa advertira anteriormente Cernadas (2010) noutra tese doutoral, dirixida polos membros do grupo de investigación Esculca da Universidade de Santiago Miguel Anxo Santos Rego e María del Mar Lorenzo Moledo.

En relación con esta falta de formación, outro estudo realizado con alumnado de Didáctica das Ciencias Sociais da Universidade de Santiago

(Dopico e López, 2018) detectou carencias no concepto de diversidade cultural asumido polo futuro profesorado de Primaria matriculado nesta Universidade en canto a excesiva identificación de diversidade con inmigración ou escaso coñecemento das distintas dimensións da multiculturalidade⁴.

Canto ás actitudes do corpo docente, Goenechea atopou que, aínda que a maior parte dos docentes cría que a presenza de alumnado estranxeiro favorecía valores positivos, algo menos da metade opinaban que o nivel descendía coa chegada de alumnos estranxeiros ou que a súa presenza nas aulas causaba en ocasións un aumento da conflitividade, mentres que a maioría consideraba que a presenza de estranxeiros conlevaba maiores problemas para o profesorado, sendo estas dúas últimas opinións máis comúns nos centros con elevada concentración de alumnado procedente doutros países. As diferenzas entre os resultados dos traballos de López e de Goenechea poden deberse, quizais, a cuestións metodolóxicas, como a escolla dos centros -con maior presenza de alumnado noutro país na investigación de Goenechea- ou os instrumentos de toma de datos utilizados -con inclusión de instrumentos cualitativos no caso da tese de Goenechea-.

Miguel Anxo Santos Rego e María del Mar Lorenzo Moledo son os autores e/ou directores de boa parte da produción científica realizada no ámbito académico galego arredor da educación intercultural. Entre os seus estudos sitúase un dos que poden considerarse pioneiros neste terreiro, *Inmigración e acción educativa en Galicia*, publicado no 2003, entre cuxos obxectivos se encontraba a realización dun diagnóstico da escola intercultural galega. Entre as conclusións deste traballo pode subliñarse, en consonancia co achado por Goenechea, que a maioría do profesorado

4 Este estudo, Dopico, M. e Facal, R. (4-2 de maio de 2018). *El concepto de diversidad cultural en el futuro profesorado de Educación Secundaria: una revisión* [Presentación oral]. VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano e XVI Seminario de Didáctica de la Historia. Pontificia Universidad Católica, Valparaíso, Chile, foi exposto no citado congreso internacional. Nesta tese realizase unha pequena mención ás súas conclusións, mais non se inclúe texto, nin datos nin táboas nin ningunha outra información do mesmo porque foi unha investigación paralela realizada non con alumnado de Secundaria senón con alumnado de Didáctica das Ciencias Sociais da Facultade de Formación de Profesorado da Universidade de Santiago, cun instrumento creado *ad hoc* para a mesma e tampouco incluído nesta tese.

non parecía ser proclive á atención á diversidade cultural se o dominio da lingua por parte do alumnado estranxeiro era considerado suficiente. Do corpo docente consultado en 31 centros o 91,9% dicía non ter conflitos nas aulas relacionados coas diferenzas culturais e, se os había, o 80% aseguraba que non lles daba importancia, fronte ao 5% que os eludía e o 15% que os aproveitaba para reflexionar sobre a existencia doutras culturas. O 86% afirmaba que a presenza de alumnado das minorías sociais nas aulas exixía máis tempo e dedicación por parte do profesorado. Parecía, segundo a interpretación realizada por estes autores, que o profesorado era favorable á integración na aula de alumnado doutras culturas, mais mostrando certas contradicións como, poderíamos dicir, a perspectiva asimilacionista que pode entrañar o feito de que o 55% se amosase totalmente de acordo ou de acordo con que o alumnado doutras culturas debía “adaptarse ás nosas escolas” (Santos e Lorenzo, 2003, 163).

Entre as investigacións sobre educación intercultural en Galicia faltaba un enfoque realizado especificamente desde as Ciencias Sociais, que atopou o seu lugar na área de Didáctica das Ciencias Sociais do grupo de investigación RODA, da Universidade de Santiago. Esta tese naceu, así, como un proxecto de investigación sobre desenvolvemento das competencias interculturais no alumnado de educación secundaria a través das Ciencias Sociais e, en concreto, da materia de Xeografía e Historia, por considerala especialmente axeitada para o tratamento na aula das competencias sociais e cívicas, en consonancia con outras investigacións realizadas anteriormente, sendo ao respecto a referencia a España a tese doutoral de Rita Matencio sobre educación intercultural en Xeografía e Historia, defendida no 2017 na Universidade de Murcia e dirixida por Pedro Miralles e Francisca José Serrano Pastor.

Galicia non se situou, tradicionalmente, debido á estrutura do seu mercado laboral e á súa condición xeográfica periférica, entre os territorios do estado español máis receptores de persoas inmigrantes estranxeiras. No 1998 a cifra de persoas estranxeiras residentes na nosa comunidade non chegaba ás 20.000, segundo a serie de datos recollida polo Instituto Nacional de Estatística (2020). Desde entón produciuse un incremento

sostido da súa presenza que só tivo unha pequena redución entre 2014 e 2017 para volver subir desde 2018.

Aínda así, Galicia non superou no 2020 o oitavo posto, con 112.638 persoas, en canto a número de persoas estranxeiras residentes nas comunidades autónomas do Estado español, lonxe das 222.217 de Murcia, das 702.018 de Andalucía ou do 1.360.619 de Cataluña. O feito desta relativamente escasa presenza de persoas estranxeiras, que Cea D'Ancona (2016) relaciona cunha menor xenofobia, unido á forte emigración histórica galega producida desde o século XIX a América (Sixirei, 2006) e a Europa desde principalmente os anos 60 do século XX (Hernández e González, 2005) permitía postular un potencial para o desenvolvemento da sensibilidade intercultural que decidimos explorar polos seus posibles efectos preventivos do racismo, dada a súa pertinencia tanto para o sistema educativo como para, en xeral, o deseño de políticas públicas, non só educativas, de acollemento á inmigración estranxeira na comunidade galega.

Nun principio o proxecto de investigación ía centrarse soamente na aprendizaxe cooperativa e na aprendizaxe por proxectos, tendo en conta o impacto positivo que estas e outras estratexias didácticas activas obtiveran en numerosos estudos realizados internacionalmente sobre educación intercultural (Slavin, 1995a). Mais unha estadía de investigación realizada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto baixo a supervisión da profesora Cristina Maia fixo á autora reflexionar sobre a necesidade de centrar o seu estudo nos últimos cursos de secundaria e no bacharelato, por ser precisamente aqueles nos que o uso de estratexias didácticas activas é máis escaso por considerar o profesorado que non son as máis axeitadas para avanzar con rapidez nos contidos do currículo e así poder preparar o estudiantado para as probas de acceso á Universidade.

Durante a estadía en Portugal a autora desta tese puido coñecer a moi enriquecedora experiencia do programa de aprendizaxe cooperativa Coopera, dirixido pola profesora Sónia dos Santos, pero atopou o mesmo grao de dificultade que encontrara meses antes en Galicia para localizar profesorado que traballase con estratexias activas nos últimos cursos de secundaria. A consciencia deste feito reorientou a investigación cara a

procura dunha metodoloxía que puidese obter, a través do uso de estratexias didácticas máis transmisivas e máis activas -e dicimos máis porque os modelos puros son moi difíciles de atopar na práctica- resultados semellantes en canto a desenvolvemento das competencias interculturais en 4º da ESO e 1º de Bacharelato, descartada a posibilidade de traballar con 2º de Bacharelato pola proximidade dos exames ABAU e tendo en conta que os programas de educación intercultural que obtiveran resultados positivos non sempre traballaban con aprendizaxe cooperativa (Sales, 1997).

Non se trataría, en absoluto, de cuestionar a operatividade das técnicas de aprendizaxe cooperativa, senón de deseñar unha serie de actividades que puidesen realizarse de xeito máis flexible en canto a estratexias didácticas, sendo válidas para profesorado e alumnado afeito a traballar con estratexias máis transmisivas e para estudantado e docentes habituados a unha metodoloxía máis activa.

Foi entón cando se comezou a pensar na posibilidade de deseñar un programa de intervención baseado no traballo con emocións e no tratamento de temas controvertidos. O problema, que era a busca de estratexias didácticas para desenvolvemento de competencias interculturais a través da materia de Xeografía e Historia nos últimos cursos de secundaria e en bacharelato (Dopico e Facal, 2018), quedaba así máis concretamente definido, sendo as preguntas de investigación as seguintes⁵:

1. En que medida a implementación dun programa de actividades baseado no traballo con emocións e no tratamento de temas controvertidos pode favorecer o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado de 4º de ESO e de 1º de BAC.

2. En que medida poden producirse resultados similares, en canto a desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado,

5 Un bosquejo do que ía ser a investigación, segundo o primeiro plan de investigación entregado, pode verse en Dopico e Facal (2018). Estratexias didácticas activas en el desarrollo de competencias cívicas en educación intercultural. En López García, A. e Miralles, P. (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias en investigación en educación histórica*, (p. 145-131). Editum. Este primeiro deseño foi con posterioridade fondamente modificado, mudando tamén as preguntas de investigación, polo que non se corresponden coas que poden lerse na presente páxina. Tamén foron modificados nesta tese, respecto do recollido naquel artigo de 2018, tanto os obxectivos como a metodoloxía, polo que tampouco os resultados que naquel momento se agardaban foron os finalmente obtidos.

implementando un mesmo programa de actividades baseado no traballo con emocións e no tratamento de temas controvertidos en grupos-clase nos que o profesorado aplique estratexias didácticas diferentes -máis activas ou máis transmisivas-.

3. Que variables se revelan máis significativas para o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado ao aplicar un programa de actividades baseado no traballo con emocións e no tratamento de temas controversiais.

2. CONCEPTOS BÁSICOS

2.1. CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL

Difícilmente pode falarse de educación intercultural sen comprender o termo cultura. A cuestión é que existen tantas definicións de cultura como correntes de pensamento que, desde principalmente a antropoloxía, se ocuparon deste concepto. Unha aproximación clásica é a de Tylor (1871), que definiu cultura como un todo complexo que abrangue coñecementos, crenzas, arte, dereito, costumes e outras capacidades ou hábitos adquiridos polas persoas en canto membros da sociedade, é dicir, a través do proceso de socialización.

Tal como apunta outro clásico da materia, Harris (1988), cando en antropoloxía se fala de cultura, os autores e autoras adoitan referirse a xeitos humanos de pensar, sentir e actuar ou ben, dependendo da corrente, só a xeitos de pensar, de entender, de interpretar o mundo. Sociedade sería, en cambio, segundo este autor, un concepto máis abranxente pois, se sociedade é un grupo de persoas que interactúan nun hábitat concreto dependendo unhas das outras para a súa supervivencia, toda sociedade integraría diferentes culturas, sendo algunha delas a predominante -hexemónica en termos de poder-.

Mais os debates arredor do termo cultura tenderon a advertir, nas últimas décadas, contra a esencialización do concepto. Juliano (1993) explicou que só desde unha concepción dinámica da variedade cultural, que se desenvolve a partir dalgunhas versións da teoría do conflito e

do evolucionismo multilíneal, pode verse a diversidade cultural como enriquecedora, lonxe dos proxectos asimilacionistas. Esta concepción dinámica *libera ademais de la necesidad de considerar a las culturas de origen de las minorías como estáticas y acabadas y al reconocerles su propio nivel de conflicto interno y su potencialidad de cambio evita el alineamiento con los sectores dominantes y tradicionalistas de la sociedad de origen de la minoría étnica* (p.14).

Nos primeiros estudos sobre a diversidade cultural, lembra, realizados a mediados do século XIX dentro do paradigma do evolucionismo unilíneal, a diversidade cultural víase como un resto, unha supervivencia de etapas anteriores, a consecuencia do que se defendían políticas uniformizadoras para que toda a humanidade acadase o estadio de “civilización”. Co paradigma funcionalista comezou a aceptarse a diversidade cultural e promoveuse ademais, segundo esta autora, un relativismo cultural que imaxinaba sociedades estables e separadas, cada unha cohesionada a través dos seus valores e normas compartidos. Despois viñeron modelos dinámicos, de base teórica construtivista e interaccionista, que subliñan a heteroxeneidade interna ou a identidade como construción social que delimita fronteiras cara os considerados “outros”, ademais da posibilidade do intercambio, a reciprocidade e a mestizaxe sociocultural.

Toda relación humana, explica pola súa banda Ramírez Goicoechea (2011) é necesariamente sociocultural, polo que a tradicional separación entre sociedade e cultura pode ser un enfoque pouco axeitado. Non existe relación humana que previamente estivese desocializada ou non socializada nin socialidade independente das súas formas particulares de experiencia, do que comunmente se chama cultura ou máis ben culturas. Non son, así, as culturas as que se relacionan cando falamos de relacións interculturais. Son suxeitos e colectivos que actúan como axentes de construción da socialidade.

Non hai, así, segundo esta autora, culturas como todos pechados, homoxéneos e uniformes, senón representacións e prácticas construtoras de sistemas clasificatorios e de procesos de identificación, de grupalidades, de identidades, de alteridades, de pertenzas, de diferenzas e de fenómenos de inclusión e de exclusión social. E estas relacións interculturais

son procesos de relacionalidade social dinámicos, en continuo cambio, pero conforman tamén procesos de estruturación e estabilidade, sempre relativa no tempo, con asimetrías de poder, desigualdades e inxustizas. Por iso, explica, falar de sociedade pode ser un xeito de *esencializar los procesos de interaccionalidad, comunicabilidad y relacionalidad que hemos denominado socialidad* (Ramírez Goicoechea, 2011, 109).

Deste xeito, apunta esta mesma autora, non hai relacións sociais en abstracto nin cultura fóra da súa concreción práctica en relacións sociais. O social no preexiste ao cultural. Tampouco cultura é só o simbólico, entendido como as formas de pensar: as crenzas, a relixión, a arte, os valores e normas sociais, a lingua, etc, senón que dominios como o parentesco, a economía e ou a organización política -todos eles aspectos da relacionalidade sociocultural estudados pola antropoloxía- son tan culturais como os anteriores.

Por iso, indica, cultura non é, como na clásica definición de Tylor, suma de ideas e artefactos, senón que é a forma da acción social, definida polo xeito en que orientamos o noso comportamento na relacionalidade social. Tampouco é, por iso, unha propiedade dos grupos, nin das persoas, nin dos territorios. Cultura é, segundo Díaz de Rada (2010), *el discurso, decurso, de un conjunto de reglas convencionales puestas en práctica en el tiempo de las situaciones sociales* (p. 254), é dicir, unha forma que un axente social dá á súa acción nunha situación concreta, que implica unha significación, isto é, un significado social e cultural.

Aguado, Gil e Mata (2005) subliñaron, en confluencia con Díaz de Rada, que as diferenzas culturais son disimilitudes nos significados que damos aos acontecementos, na interpretación que realizamos da conduta dos demais. Significados que se sitúan na orixe das normas sociais. Así entendidas, explican, *las diferencias culturales no son etiquetas fijas, sino constructos dinámicos que se definen en relación con otros, en comparación con otros grupos y personas* (p. 25).

Todas as sociedades humanas, aclara Ramírez Goicoechea (2011) articulan algún tipo de construción da diversidade/diferenza para acoutar dalgún xeito, dar sentido ao conxunto de discontinuidades socioculturais. E estas articulacións, cos seus lindes e significados, son tamén

dinámicas, variables. Pois dentro das formas de conectividade relacional humana prodúcese a un mesmo tempo procesos de identificación con aquelas persoas que se cre e se sente que son iguais ou semellantes e procesos de desidentificación, é dicir, de construción de alteridades, respecto das persoas consideradas non iguais ou parecidas en distintos graos.

A construción da diversidade a través dos discursos escolares é un dos temas tratados na investigación sobre educación intercultural. Olmos (2010) observou que a conceptualización en negativo da inmigración por parte da clase política, subliñando os problemas que podía ocasionar a presenza de novas formas de diversidade na sociedade andaluza e non tanto as achegas das mesmas, estaba a conducir a un proceso de construción da alteridade en termos negativos cara o alumnado inmigrante.

Aos procesos de alterización fomentados pola clase política refírense tamén Mondon e Winter (2019) nun estudo que sinala a racialización populista da clase traballadora como branca e representativa da “xente real” nas campañas do Brexit e de elección de Donald Trump como presidente nos Estados Unidos. Xa que este tipo de discurso volveu central a raza, escurecendo a clase social, lexitimando a identidade branca como categoría política e normalizando o racismo ao mesmo tempo que deslexitima as experiencias e reivindicacións das persoas afroamericanas, das minorías étnicas e das persoas migrantes, incluídas as de clase obreira.

Tamén no contexto dos Estados Unidos, King (2019) subliñou que a construción da diferenza na escola opera como unha creación dunha normalidade oposta á suposta diferenza de persoas de certas clases sociais, orixes nacionais, linguas, relixións, xéneros e orientacións sexuais, actuando como un factor de mantemento das posicións de poder dunhas persoas sobre outras, é dicir, son as persoas situadas en posicións non hexemónicas as marcadas como diferentes.

A construción da diferenza a partir da diversidade -pois diversas son todas as persoas, unhas respecto a outras, mais só algunhas son sinaladas como diferentes das que se considerarían normais- está intimamente relacionada coa organización sociopolítica, coas súas desigualdades e disimetrías. Fylkesnes (2018) detectou tamén en Estados Unidos a mesma tendencia, engadindo que a indefinición do termo diversidade cultural

e o seu uso a partir de discursos de oposición binaria que producen un outro racializado son a tendencia dominante na investigación sobre a formación do profesorado, que contribúe así a reforzar a ideoloxía discursiva da supremacía branca.

Nun estudo realizado en España, López e Hinojosa (2012) atoparon limitacións na concepción de diversidade cultural dos futuros profesores. Así, os futuros docentes, nas súas respostas a un cuestionario, demostraban crer que o fenómeno migratorio é o que confire o carácter multicultural á sociedade actual ou que a cultura maioritaria xoga un papel máis relevante na definición da política a seguir no país sen que iso teña que traducirse en situacións de desvantaxe social para o resto das culturas, amosándose divididos respecto á súa opinión sobre a educación como mecanismo reprodutor dos patróns culturais da cultura hexemónica. Do lado positivo, os futuros docentes consideran que a diversidade cultural non é unha ameaza para a estabilidade social ou que a presenza de alumnado culturalmente diverso nas aulas enriquece a institución educativa.

A dinámica sociocultural da construción da diferenza fora xa subliñada por García Castaño, Granados e Pulido (1999), que advertiron de que *los estudios sobre interculturalidad surgen como consecuencia de la existencia de la desigualdad disfrazada de diferencia, y ello, a pesar de que la condición de todo grupo humano es la diversidad tanto biológica como cultural* (p. 17). Dito doutro xeito, a diferenza é unha construción utilizada para xustificar a desigualdade nun mundo que ten na diversidade unha das súas características esenciais. As diferenzas son producidas e logo esencializadas. E un dos resultados é que *las diferencias entre las razas no se explican ya desde la biología sino a partir de bases culturalistas que se alimentan de las imágenes tópicas, construidas desde una determinada manera de ver la historia de los distintos grupos humanos* (García Castaño, Granados e Pulido, 1999, 27).

Un xeito de racialismo que, segundo estes autores, pode conducir a distintas formas de racismo, como a que reivindica o dereito á diferenza cultural para defender a incomunicabilidade e polo tanto a separación de cada unha desas culturas así diferenciadas. Nunha sorte de nova versión do polixenismo do século XVIII -que propugnaba orixes diferentes para

os distintos compoñentes da especie humana, fronte aos monoxenistas, que defendían unha orixe común- que, a pesar do coñecemento das teorías de Darwin e demais autores evolucionistas, revitaliza a idea da distancia entre as razas polo longo tempo en que estas, malia a súa orixe común, terían permanecido separadas en contornas ambientais distintas.

Todo iso a pesar do avance da xenética, que demostra a enorme variedade xenética interna de cada poboación, que mesmo pode ser maior que a existente entre poboacións distintas. Mais o problema radica, segundo estes autores, en que as desigualdades, que son socioculturais, agrúpanse baixo as connotacións da categoría de raza, aínda chamándolle cultura, de xeito que ao naturalizar as diferenzas tamén se lexitiman as desigualdades.

Aguado e Ballesteros (2015) insistiron na mesma idea ao remarcar que é frecuente asociar os temas da diversidade cultural coa presenza de alumnado estranxeiro nas aulas, de xeito que a diversidade como concepto non se identifica coa sociedade maioritaria, senón só coas minorías, a través da construción da diferenza. Ademais, a diversidade é relacionada coas teorías do déficit, orientadas a compensar ou superar estas diferenzas, interpretadas como deficiencias. Os centros educativos, explican estas autoras, definen categorías *a priori*, segundo nacionalidade, lingua, relixión e outros factores, e o alumnado é adscrito a estas categorías formulándose expectativas sobre o seu rendemento derivadas da súa identificación cun ou outro grupo que despois actúan como profecía autocumprida.

Tamén Swartz (2009) observou unha interpretación maioritaria do termo diversidade cultural na educación superior desde as teorías do déficit, e Holm e Londen (2010) atoparon, nun estudo feito en Finlandia, que a diversidade cultural no contexto escolar se identificaba non coa presenza de estudantado bilingüe, de dúas relixións diferentes ou de poboación indíxena, senón coa diversidade lingüística e relixiosa orixinada pola inmigración. De xeito semellante, Gil Juarena (2010) atopou que en España o concepto oficial de diversidade cultural manexado polo Ministerio de Educación nas súas estatísticas se centraba na distinción do alumnado

por orixe nacional, obviando outras dimensións como a orixe étnica, a clase social ou a lingua.

Franzé (2002) sinalou o mesmo fenómeno ao comentar que, mesmo nos discursos que ven na inmigración un factor de enriquecemento cultural das sociedades modernas, é a persoa inmigrante a considerada portadora da diferenza etnocultural, tomada como un *a priori* e asignada a certos grupos culturais ou étnicos ao mesmo tempo que se a descontextualiza das relacións de poder entre grupos sociais. Iso no mellor dos casos, dado que *en el peor, la inmigración ocupa el consabido polo negativo de la cohabitación, encarnando la responsabilidad de los males sociales que les aquejan* (p. 68). O sinalamento constante da diferenza actúa, segundo esta autora, como un xeito de violencia simbólica que remarca os supostos conflitos de identidade derivados da perda de raíces de orixe e de referentes culturais e que interpreta as reaccións do alumnado inmigrante contra este sinalamento -pois adoitan querer ser tratados como un máis da clase e non subliñados como diferentes- como unha confirmación da súa propia tese sobre o conflito e o choque cultural.

Este mesmo tipo de sinalamento ten en Estados Unidos, segundo Park (2009), o efecto de producir unha imaxe do estudantado de secundaria asiático-americano como “estranxeiros para sempre”, malia que a presenza da inmigración asiática se remonte neste país ao século XVII. A mera celebración da diferenza cultural nun evento de diversidade con foco na diferenza definiría segundo este estudo aos estadounidenses “reais” como brancos sen cultura, fronte aos asiáticos como americanos non auténticos e portadores de cultura.

De xeito análogo, Espinosa (2012) observou que a construción social do concepto diferenza subxace ás prácticas educativas ao enfatizar a diversidade desde un concepto de cultura reducido á tradición e o costume, dun xeito que promove a discriminación ao contribuír ao fortalecemento do status de minoría marxinal -caso, por exemplo, das comunidades indíxenas- que pretende erradicar.

Dietz (2015) apuntou pola contra que, aínda que orixinariamente o termo interculturalidade se interpretaba desde unha concepción de cultura estática e reificada, a modo de suma de relacións entre culturas, na

actualidade úsase un termo cultura máis complexo referido ás relacións que existen dentro da sociedade entre diversas formacións de maioría-minoría, incluíndo dimensións étnicas, lingüísticas, de denominación relixiosa ou de nacionalidade. Motivo polo cal o referente en cada sociedade pode ser distinto: nalgúns sociedades a interculturalidade remite á diversidade causada pola inmigración e noutras ás relacións entre comunidades indíxenas e descendentes de colonizadores. Ao respecto, serían fundamentais, segundo este autor, as achegas da antropoloxía ao debate sobre a interculturalidade.

Unha boa conclusión a toda esta reflexión sobre a construción social da diferenza que acaba xustificando a desigualdade pode ser a ofrecida por Besalú (2002), que propón que a educación intercultural contribúa a recoñecer a relatividade, máis que a promover o relativismo cultural, e a estimular a desacralización de todas as culturas. Xa que *este enfoque implica no centrarse en las culturas de origen, ni en las relaciones entre las culturas en contacto, porque el peligro de robustecer los estereotipos y de olvidar la realidad cultural de los individuos es demasiado grande. Más bien se trataría de partir de la versión cultural propia de cada persona para enfatizar las semejanzas y relativizar las diferencias* (p. 53), indica. Nesta tese procuramos, como di Besalú, adoptar unha perspectiva crítica con todas as culturas, comezando polas máis próximas, sen reificar nin esencializar ningunha. Nese mesmo sentido, Levinas (1974) reivindica unha moral que permita xulgar a cultura pois, indica, o sentido é anterior aos signos culturais, polo que non se debe identificar significación e cultura nin confundir significación e expresión cultural.

2.2. INTER E MULTICULTURALIDADE

O concepto multiculturalidade adoita referirse a unha situación de feito, á presenza da diversidade cultural nun territorio determinado. Interculturalidade remite, porén, a un xeito de entender esa multiculturalidade, a un ideal ou modelo normativo que implica a promoción da interrelación, reciprocidade, diálogo e enriquecemento mutuo (Santos e Lorenzo, 2012). A UNESCO di, na súa Declaración Universal da

Diversidade Cultural (2001), *que en nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas* (art. 2). O termo interculturalidade refírese, segundo indica este mesmo organismo da ONU na súa Convención sobre a protección e a promoción da diversidade das expresións culturais (2005), a *la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo* (art. 4.8). Aínda que, no mundo anglosaxón, o termo multiculturalidade tende a substituír ao de interculturalidade, non sempre sendo usado coas mesmas connotacións.

En Europa, porén, a aparición dos termos interculturalidade e interculturalismo relacionouse co debate sobre as carencias dos conceptos multiculturalismo e multiculturalidade como sinónimo de pluralismo cultural. Pois a expresión multiculturalidade podía reflectir unha situación caracterizada pola estática social: o feito da coexistencia de culturas diversas nunha determinada formación social, mentres que o termo multiculturalidade remitía a unha dinámica social relacionada coa creación de novas sínteses socioculturais como obxectivo, máis alá da xustaposición de culturas (Giménez e Malgesini, 1997). Mais, segundo estes mesmos autores, as formulacións explícitas do que a interculturalidade supón como proposta sociopolítica de organización de sociedades diversas son máis escasas que as reflexións teóricas ao respecto. Xa que, poderíamos engadir, na práctica prodúcese non unha mera coexistencia de persoas e grupos culturalmente diversos, senón complexas relacións de poder e desigualdade que dificultan falar con propiedade de sínteses socioculturais.

Nas súas propostas para a gobernanza democrática da diversidade cultural, o Libro Branco sobre a Diálogo Intercultural do Consello de Europa (2008) salienta de feito que *es importante en particular que existan una legislación y unas políticas claras para luchar contra la discriminación por motivos tales como el género, la raza, el color, la lengua, la religión, las opiniones políticas y de otro tipo, el origen nacional o social, la pertenencia a una minoría nacional, la propiedad, el nacimiento o cualquier otra*

situación (p. 44). As autoridades públicas deberían, segundo este mesmo documento, velar por que os servizos públicos respecten as reivindicacións lexítimas de todos os grupos da sociedade, pois unha cultura da diversidade só pode desenvolverse se a democracia concilia a regra da maioría cos dereitos das minorías, sempre desde valores comúns como os dereitos humanos, as liberdades fundamentais, o estado de dereito, o pluralismo, a tolerancia, a non discriminación e o respecto mutuo.

As primeiras formulacións respecto da interculturalidade como proposta de actuación xurdiron, segundo Giménez e Malgesini (1997), no campo educativo. O modelo de intervención social chamado educación intercultural conformouse no contexto dos movementos de renovación pedagóxica nos anos 80 do século pasado a partir da chamada educación multicultural ou pluricultural, situada dentro dun paradigma superador do modelo asimilacionista ou de fusión cultural (*melting pot*, en Estados Unidos). As primeiras intervencións producíranse, de feito, en Estados Unidos durante os anos 60 e despois en Europa durante os 70, desde propostas de educación compensatoria da diferenza. Pouco a pouco foron distinguíndose máis os conceptos de multiculturalidade e interculturalidade, cargando o segundo con connotacións como interacción, influencia mutua, intercambio, respecto, tolerancia, apertura, solidariedade e reciprocidade.

En palabras de Alcalá del Olmo (2004), a proposta multicultural e a intercultural distínguense en que *si bien la acción multicultural indica la yuxtaposición de diversas culturas, en la idea de interculturalidad prevalece una dimensión de intercambio entre las partes y de “comunicación comprensiva” entre identidades que se reconocen como diferentes entre sí, desembocando en un enriquecimiento mutuo, valoración y reconocimiento* (p. 101). Tamén para Galino e Escribano (1990), o termo multicultural implica unha situación de feito, unha sociedade na que conviven varios grupos culturais, mentres que o concepto intercultural afirma de xeito explícito o diálogo, a reciprocidade e a interdependencia, expresando unha vontade, un proxecto, un ideal normativo, un método de intervención social. Pois, segundo explican, *el proyecto intercultural aspira a la generación de formas originales nacidas de las culturas que se han puesto*

en contacto sin dejarse reducir a ninguna de ellas. Formas nuevas llamadas a enriquecer la cultura nacional originaria que, de este modo, se supone, quedaría reforzada y renovada (p. 13).

Besalú e Tort (2009) subliñaron que, nunha sociedade multicultural como a española, falar de persoas ou grupos con prácticas culturais distintas non equivale a sinalar as persoas inmigrantes e/ ou os grupos estranxeiros, pois a diversidade cultural: lingüística ou relixiosa, por exemplo, forma parte da Historia española desde antes da Idade Media. É por iso que, comentan, *entonces sería mucho más apropiado afirmar que la sociedad española es culturalmente diversa porque es una sociedad moderna, compleja, abierta y libre; que la presencia de ciudadanos extranjeros nos ha hecho más conscientes de la diversidad interna de nuestra propia sociedad y ha incrementado y visibilizado una heterogeneidad cultural que era ya un rasgo inherente a la sociedad española* (p. 9). Nesta mesma obra, estes autores denuncian a segregación escolar do alumnado estranxeiro, froito da segregación urbana e das estratexias familiares de evitación de certos centros para *traspasar la frontera social, proteger a los hijos de influencias negativas y tener la posibilidad de participar de una red social ajena al barrio estigmatizado* (p. 20).

Tamén Valls (2001) subliñou que os Estados-nación, durante os séculos XIX e XX, impulsaron a homoxeneización cultural dos distintos grupos socioculturais que habitaban o seu territorio, tratando, na medida do posible, de impulsar unha soa lingua, unha soa relixión, un só dereito ou unha única forma de entender a Historia. O cal non impediu que a pluralidade cultural persistise, revitalizándose incluso co chamado proceso de globalización, no que conviven dúas tendencias contraditorias, unha homoxeneizadora e outra de rexionalización, ambas de carácter económico-financeiro e cultural.

Neste contexto, indica este autor, as relacións interculturais poden entenderse desde a perspectiva da interculturalidade, a multiculturalidade e a transculturalidade, remitindo o primeiro deles á idea de interacción entre os axentes das distintas culturas, subliñando a posibilidade de remodelar, polo menos parcialmente, tales culturas, e centrándose pola contra o segundo e terceiro termos nas situacións de coexistencia

cultural, incluso de tolerancia mutua, pero sen salientar a interacción e a influencia recíproca.

Sánchez (2005) reflexionou porén noutro sentido sobre o concepto transculturalidade. A migración contemporánea no contexto da globalización, explica, constitúe procesos nos que as persoas migrantes forxan e sosteñen múltiples relacións que as vinculan a un mesmo tempo co seu lugar de orixe e co país de acollida da migración. As persoas migrantes, a través das súas actividades cotiás e das súas relacións sociais, económicas e políticas, crean campos socio-culturais que atravesan fronteiras nacionais, viven “aquí” e “alá” converténdose en transmigrantes e, polo tanto, en cidadáns e cidadás protagonistas da construción de máis de un Estado-nación, sen estar, así, necesariamente desarraigadas nas sociedades nas que se establecen.

Co concepto de identidade transcultural relaciónase tamén a reflexión realizada por Maalouf (1999) sobre as que chamou “identidades asasinadas” a raíz da presión social que este autor recibía para que escollese unha das súas dúas identidades nacionais: francesa ou libanesa. *La identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales* (p. 18), explica. As persoas poden sentirse á vez, lembra, parte dunha nación ou de máis de unha, dunha relixión, dun ou máis grupos étnicos ou lingüísticos, dunha familia, dunha institución, dunha provincia, dun pobo, un barrio, un clan, un grupo de amigos, un sindicato, unha empresa, un partido... E todas estas pertenzas combínanse de formas distintas en cadaquén, formando identidades únicas, complexas e cambiantes.

Mais, advirte Caglar (1997), aínda admitindo que moita xente se define na actualidade en termos de múltiples pertenzas nacionais ou desde identidades plurais e fluídas, cómpre seguir evitando o risco do esencialismo, xa que aceptación desas identidades híbridas pode ir acompañada da idea de que o que se mestura son diferentes culturas consideradas de forma estática e pechada, pois non se sae do marco de “unha nación, unha cultura”, considerando as hibridacións unha excepción traída pola modernidade. De acordo con esta autora, Modood (1998) sinala a tendencia europea a continuar a opoñer, dentro do discurso do multiculturalismo,

a civilización “europea” ou “occidental” á “musulmá”, definida por contraste: pola súa ascendencia non europea, polo feito de non seren persoas brancas ou pola súa suposta cultura común, aplicando un xeito de racismo cultural que vai alén do relixioso.

Hoerder (2003) lembrou ademais que as interaccións transculturais non son unha novidade histórica recente. Malia que a composición da poboación europea e americana se transformou fondamente desde os anos 50 do século pasado, *public discourse, however, remains welded to traditional concepts of national cultures, and scholarship continues to concentrate on a dichotomy of “Old World” emigration countries, considered homogeneous, and “New World” immigration countries, considered pluralist or multicultural* (p. 1), sinala. A convivencia multicultural manifestouse a través de diferentes modelos, sinala, como a coexistencia xerárquica de relixións no Imperio Otomano, a coexistencia etno-nacional no Imperio Austro-Húngaro ou a convivencia das culturas xudea, musulmá e cristiá na Iberia medieval ata a expulsión dos xudeus e dos musulmáns.

Tamén Ramírez Goicoechea (2011) lembra a historia das intervencións políticas realizadas en nome da multiculturalidade, primeiro, e da interculturalidade despois. A perspectiva multicultural foi incorporada ás políticas sociais mediante a acción afirmativa e a discriminación positiva co obxectivo de cumprir coas reivindicacións sociais e culturais das minorías, primeiro en Estados Unidos e despois en países europeos como Reino Unido, Bélxica, Holanda, ou Dinamarca, así como en Canadá ou Australia. Mais o que aconteceu, asegura, foi que estas políticas non saíron do marco esencialista de *un grupo, unha cultura*, polo que tiveron o efecto de reforzar e reificar as diferenzas, obxectivar e naturalizar as identificacións, sen cuestionalas nin explicalas, e etnificar os conflitos sociais.

Así foi no caso da perspectiva do *melting pot* en Estados Unidos, desde un multiculturalismo liberal que dá por suposta a diferenza e a constitución de grupos sociais distintos a partir dela, celebrando unha fusión cultural que supón, na práctica, asimilación, e que invisibiliza os colectivos racializados ou segregados como causa e efecto da exclusión social e política. A este multiculturalismo liberal engadiuse despois, na opinión desta autora, un interculturalismo tamén liberal centrado nos

dereitos culturais, identitarios e políticos das minorías que propugna o recoñecemento das diferenzas grupais, promovendo a relacionalidade intercultural (baseándose na teoría do contacto de Allport), pero sen incidir nas estruturas e prácticas económico-políticas que alicerzan a imposibilidade dunha interculturalidade plena.

Mais tanto desde unha como desde a outra perspectiva, indica a autora, enténdense as culturas como entidades esencializadas, identificando grupo humano e cultura, desde unha óptica culturalista que *busca la tolerancia, la convivencia, integrar lo diferente en el modelo neoliberal del Estado, sin impugnar las desigualdades y exclusiones sobre las que se constituye el poder en nuestro globalizado mundo y que penetra en todas las esferas de nuestra vida* (Ramírez Goicoechea, 2011, 585). A alternativa sería, na súa opinión, un multiculturalismo/interculturalismo crítico -sen que sexa o fundamental se é multi ou inter- que conduza á descolonización cultural e do coñecemento e á emancipación das relacións de dominación.

Ao respecto, Walsh (2008a) sinalou, no contexto latinoamericano, a necesidade de descolonizar o pensamento no sentido de deixar de pensar o branco e/ou o mestizo como o universal e o afro e o indíxena como o particular, o diferente que debe axustarse ás normas, facendo recaer o reto da asunción do proxecto da interculturalidade nestes grupos non hexemónicos ao considerar os branco-mestizos exentos de responsabilidade ao respecto como representantes da “normalidade”.

Esta interculturalidade crítica non partiría, segundo Ramírez Goicoechea (2011), dunha diversidade cultural dada por feita, senón de como o poder colonial construíu a diferenza. A colonialidade suporía, así, unha perpetuación do colonialismo como período histórico, a través da continuidade da dominación política e económica e do pensamento racista que, ao elaborar o mapa da diferenza, recrea así a xeografía da desigualdade no tempo do capitalismo global transnacional. Pois os “outros” son posicionados en lugares concretos da estrutura social, incluído o mercado de traballo. A interculturalidade/multiculturalidade crítica orientaríase deste xeito á creación de relacións máis xustas e equitativas en todas as ordes da vida, lonxe da racialización e da inferiorización practicada co “outro” colonizado, o cal implicaría realizar unha fonda

reflexión sobre o eurocentrismo e a colonialidade como práctica epistémica que considera os valores da Modernidade europea como únicos, lexítimos e universais, ignorando ou devaluando outros saberes e racionalidades, como as indíxenas.

Deste proxecto decolonial forma parte Mignolo (2013), que defende a superación da concepción colonial universalista do coñecemento. Pois, apunta, débese aceptar que o coñecemento construído pola Modernidade e o eurocentrismo, xa desde o Renacemento, representan o europeo nativo -pois os europeos tamén son nativos- que se universalizou a través do capitalismo e do proxecto político expansionista do Estado-nación.

Tamén Escobar (2003), ao analizar o programa de investigación modernidade/colonialidade latinoamericano, propón como bases da revisión do coñecemento eurocéntrico: o énfase en localizar as orixes da modernidade na conquista de América antes que na Ilustración; unha atención ao colonialismo e ao desenvolvemento do sistema mundial capitalista como constitutivos da modernidade e en consecuencia, a adopción dunha perspectiva planetaria na explicación da modernidade, en lugar de vela como un fenómeno intra-europeo. O cal implicaría tamén a identificación da dominación dos “outros” fóra do centro europeo como unha dimensión fundamental da modernidade, coa subalternización do coñecemento e das culturas deses grupos alterizados e cunha consciencia do eurocentrismo como a forma de coñecemento da modernidade/colonialidade.

E neste proxecto de descentramento do pensamento, explica Ramírez Goicoechea, deberíamos ademais preguntarnos por que ollar tanto as diferenzas e non as semellanzas. Por que non manter a diferenza só a uns niveis e non a outros. *A pesar de la diferencia clasificatoria, podemos estar cerca social, cognitiva y afectivamente. No es necesaria la identificación total, sino unas mínimas formas comunes de entendernos y participar igualitariamente en la definición y el desarrollo de las relaciones sociales y sus marcos de referencia* (Ramírez Goicoechea, 2011, 600). Porque podemos pensar que somos diferentes, pero non tanto, ou que somos moi diferentes, pero aceptándonos. Aproximándonos ao insistir nas semellanzas, sen negar a diferenza, mais sen que desde a construción desta

se articule a discriminación nin a destrución da convivencia. Como di Touraine (1997), a tarefa actual *ya no es estudiar las consecuencias sociales de la modernización, sino las condiciones y formas de los cambios técnicos y económicos que permitan refundar una modernidad sobre la comunicación de individuos y colectividades que son a la vez semejantes y diferentes* (p. 312).

Tendo en conta todo isto, dificilmente se poderá comprender a educación intercultural desde unha perspectiva crítica, tal como pretende esta tese, sen considerar a relación entre os procesos de alterización e o racismo, así como a conexión deste co eurocentrismo ou coa colonialidade como herdeira do colonialismo. Ese marco conceptual obriga tamén a aclarar termos relacionados como convivencia, integración, asimilación ou discriminación, que forman parte tamén do deseño de variables e indicadores da investigación.

O eurocentrismo é unha das expresións do etnocentrismo, que foi descrito como a tendencia a xulgar ou valorar as outras culturas desde a identificada como a de un, valorando o estilo de vida ou costumes do propio grupo como apropiadas, mellores ou normais e as do grupo ou grupos alterizados como inferiores ou incorrectas (Giménez e Malgesini, 1997). A convivencia vai, segundo estes mesmos autores, máis alá da coexistencia, pois se coexistencia supón mera coincidencia no tempo e no espazo, a convivencia implica interacción e, ademais, relacións harmoniosas, polo que é necesario construíla a partir da aprendizaxe, da xestión do conflito e da creación dunhas normas comúns. A contraposición coexistencia/convivencia é paralela ademais á realizada entre multiculturalismo e interculturalismo, pois se multiculturalismo supón coexistencia nun territorio, interculturalismo significa convivencia no sentido de interacción, diálogo, respecto mutuo, intercambio, reciprocidade, etc.

Máis alá da convivencia situaríase, por outra banda, a integración como parte, tamén, dunha concepción intercultural da sociedade. Integración implica inserción desde unha perspectiva de igualdade de dereitos, opoñéndose á asimilación como socialización dos recién chegados nos valores e normas compartidos pola sociedade maioritaria. Na interpretación do proceso de integración do inmigrante na sociedade receptora

predominou durante moito tempo, lembra Zanfrini (2007), o paradigma da asimilación, elaborado en Estados Unidos como parte do enfoque do *melting pot*. A asimilación significaba a desaparición progresiva dos marcadores étnicos ou culturais distintivos para interiorizar os valores e estilos de vida da sociedade estadounidense.

Na metáfora do *melting pot*, o crisol de culturas formábase a través da desaparición das diferenzas, xa que as persoas migrantes deixarían de existir como grupos étnicos ou culturais diferenciados. Mais a realidade demostrou que non sucedía así. Os datos empíricos indicaban, lembra Zanfrini, que a identificación e a reagrupación étnica persistían. Ademais, a perspectiva asimilacionista comezou a recibir críticas polos seus alicerces etnocéntricos e por servir para agochar a desigualdade e a discriminación dos grupos non hexemónicos.

O modelo asimilacionista e de fusión deixou paso entón ao modelo do pluralismo cultural e tras a II Guerra Mundial foi desenvolvéndose o paradigma da integración. Giménez e Malgesini (1997) definen integración como o proceso de adaptación mutua entre persoas inmigrantes e sociedade de acollida mediante o cal a minoría incorpórase á sociedade receptora en igualdade de condicións, obrigas, dereitos e oportunidades sen que iso obrigue os seus membros a renunciar as súas culturas de orixe, ao mesmo tempo que a maioría acepta e incorpora os cambios normativos, institucionais e ideolóxicos necesarios para facer posible o anterior.

Nunha investigación realizada en Galicia sobre as interpretacións das persoas inmigrantes sobre o seu propio proceso de integración, De Palma, Fernández, Sánchez e Verdía (2018) detectaron que as políticas migratorias e os discursos sociais dominantes, asentados sobre o principio do achegamento ás características culturais e lingüísticas da comunidade receptora, tendían a esquecer que as persoas migradas traen consigo unha bagaxe cultural e lingüística que é a maior parte das veces ignorada, polo que a perspectiva que se impón é a asimilacionista. Canto ao que as propias persoas migrantes entenden por integración, nas entrevistas realizadas saíron a dimensión socioeconómica (acceso ao traballo, vivenda, educación, sanidade); a político-legal (dereitos políticos) e a

cultural (respecto á diversidade cultural e relixiosa), nun sentido antia-similacionista (as persoas migrantes queren conservar as súas culturas de orixe) e intercultural (entendendo a diversidade como oportunidade para o enriquecemento mutuo).

Integración implica, deste xeito, entre outros aspectos, ausencia de discriminación negativa. Discriminación é, segundo Giménez e Malgesini (1997), trato diferencial, que non ten que implicar necesariamente trato desigual no sentido de xerarquía, subalternidade. Na linguaxe común, indica Zanfrini (2007), o termo discriminación adoita referirse á negativa, pero esta tamén pode ser positiva, como a que trata de compensar a desigualdade das minorías. Polo tanto, o índice de discriminación (negativa), habería que buscalo segundo esta autora no *intento, máis o menos manifesto y más o menos consciente, de un grupo (en general, el que forma la mayoría), de reservarse el acceso privilegiado a los recursos y a las oportunidades sociales* (p. 105). Segundo engade Zanfrini, os elementos que determinan a discriminación pola pertenza étnica e/ou cultural ou só polo feito de seren inmigrantes son múltiples e interactúan con variables como o xénero, a clase social e a afiliación relixiosa.

Existe, ademais, unha estreita relación entre discriminación e prexuízo e estereotipo, por unha banda, e entre discriminación e racismo, pola outra. Giménez e Malgesini (1997), sinalan que desde algunhas perspectivas se entenden o prexuízo e o estereotipo como formas de discriminación, aínda que a maioría dos autores sitúan a discriminación no ámbito das condutas e os estereotipos e prexuízos da banda dos mecanismos cognitivos e actitudinais. Unha das formas máis habituais de discriminación é, segundo estes mesmos autores, a racial, baseada na diferenciación racial, étnica e cultural. *La discriminación etnoracial puede adoptar muchas formas y grados, desde las prácticas de limpieza étnica a los intentos y realidades del etnocidio y el genocidio; la segregación espacial e institucional, la dominación social o la opresión política de los grupos etnoracialmente diferenciados* (Giménez e Malgesini, 1997, 94).

Prodúcese, ademais, segundo estes mesmos autores, unha imbricación absoluta entre o racial, o etnocultural e o sociopolítico, relación que se ve moi clara na exclusión social das persoas migrantes -migrantes son as

persoas que residen temporal ou definitivamente nun país diferente do natal-. Pois a cor da pel e a pertenza a unha minoría etnocultural -non necesariamente a condición de estranxeiría, é dicir, a non posesión da nacionalidade do país de acollida- adoitan estar na base de fenómenos como o acceso diferencial ao mercado da vivenda, a orientación dos fillos das minorías marxinadas cara escolas peor dotadas, a non promoción en empresas, o trato diferencial por parte da policía ou as condenas diferentes por delitos semellantes. Só parte das persoas estranxeiras adoitan ser, ademais, socialmente marcadas como “inmigrantes”, o cal se relaciona coas estruturas racistas. Exclusión sería, así, o contrario da integración, e consistiría en afastar parte da sociedade da participación política, social, económica e cultural.

Fronte á marxinación, que remite a unha discriminación de grao elevado, a exclusión correspóndese cunha problemática estrutural na que persoas ou grupos sociais son apartadas de xeito sistemático. O concepto de exclusión depende tamén, segundo Sen (2000), de se por pobreza se entende só privación material ou unha situación de carencia de capacidades, de posibilidades, de carácter multidimensional, con consecuencias a diferentes niveis da vida social, política ou cultural. Esta tese encádrase dentro da educación intercultural definida por Ramírez Goicoechea como crítica e presta especial atención ao concepto de discriminación, considerándoo parte das condutas racistas.

2.2.1. Cidadanía intercultural e multiculturalismo

Non é estraño que a investigación no campo da educación intercultural interviñese nos debates desenvolvidos en Teoría Política arredor do multiculturalismo. Do mesmo xeito que calquera proxecto de intervención intercultural debería ir acompañado dunha reflexión de carácter ético sobre o tipo de sociedade que se quere en canto a consideración da diversidade cultural -motivo polo cal a educación intercultural pode considerarse un aspecto da educación en valores ou da educación inclusiva- resulta moi difícil desligar a educación intercultural da educación para a

ciudadanía. E falar de educación para a cidadanía no século XXI implica pensar cuestións como o multiculturalismo e a cidadanía intercultural.

Leiva (2011) sitúa a educación intercultural dentro dos principios da educación inclusiva, desde os que o referente pedagóxico é a convivencia da diferenza cultural e social como factor de enriquecemento. Así pois, di, *la educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia así como de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural* (p. 8). Leiva (2015) insiste noutra obra en que a comunicación intercultural, entendida como parte das competencias interculturais, constitúe o núcleo duro da competencia intercultural global necesaria para afrontar os conflitos e mellorar a convivencia nos contextos educativos de diversidade cultural.

Tanto Leiva (2015) como Bisquerra (2008) subliñan o marco que para a educación para a cidadanía supón o recoñecemento da relevancia da diversidade cultural por parte da LOE e Bisquerra salienta que, seguindo as recomendacións do Consello de Ministros da UE para a formación dunha cidadanía democrática, a metodoloxía da educación para a cidadanía debe ser activa, pois o alumnado debe representar papeis, participar en grupos de discusión ou en asembleas...

Casanova (2011) lembra, pola súa banda, que a Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, (LOGSE), introducira o concepto de necesidades especiais, consolidando principios e prácticas para xeneralizar unha educación integrada. E, se ben a Lei Orgánica 10/2002, de Calidade da Educación (LOCE), non chegou a implantarse, recollía un capítulo sobre atención ao alumnado estranxeiro. A LOE reconece, porén, o principio de inclusión, no que esta autora sitúa a educación intercultural. A cuestión fundamental, segundo explica, é que se deixou de poñer a énfase sobre o alumno, que debía integrarse a través dun programa específico tras ser avaliado por un especialista, desde un enfoque da teoría do déficit, para situalo na propia institución escolar, que debe modificar os elementos necesarios -metodoloxías, contexto da aula, etc- para educar unha poboación diversa xa que, independentemente das necesidades especiais, cada alumno ou alumna é diferente.

En efecto, a LOE considera por primeira vez a atención á diversidade desde a óptica da equidade e non desde unha perspectiva compensatoria do déficit. Pois contempla medidas de adaptación do sistema educativo á diversidade do alumnado como a organización de centros e adaptacións e diversificacións curriculares; a formación do profesorado para atender a alumnado con necesidades específicas ou a escolarización do alumnado atendendo as súas circunstancias, coñecementos, idade e historial académico; a creación de programas específicos para o alumnado que presente graves carencias lingüísticas ou nas súas competencias ou coñecementos básicos...

Alén da relevancia do marco legal para configurar a educación intercultural desde unha perspectiva inclusiva, Bartolomé, Cabrera, Del Campo, Martín, Sabariego e Vilà (2007) avanzan un paso máis ao situar a educación intercultural no marco da educación para a cidadanía, segundo sinala a tendencia das institucións da Unión Europea. Segundo explican, construír unha cidadanía intercultural e responsable supón desenvolver unha identidade cívica aprendendo a convivir con outros grupos culturais desenvolvendo normas e valores de convivencia; fomentar a participación nos espazos públicos, sobre todo para os grupos que sufriron discriminación dos seus dereitos e afrontar as desigualdades existentes desde a loita contra a exclusión. E comprender a educación intercultural desde a educación para a cidadanía obriga a intervir no debate sobre escola e cidadanía multicultural.

A evolución da educación intercultural desde a perspectiva europea foi analizada por Alcalá del Olmo (2004) que, citando desde a Recomendación de 1974 da UNESCO sobre educación intercultural, ao Informe de 1989 do Consello de Europa sobre educación e desenvolvemento cultural dos inmigrantes, a Carta Europea das Linguas Rexionais e Minoritarias, de 1992, a Resolución do Consello da UE, de 23 de outubro de 1995, sobre as resposta dos sistemas educativos aos problemas do racismo e a xenofobia ou o Ditame do Comité das Rexións sobre a Educación Intercultural, de 1997, distingue diversas etapas no tratamento da educación intercultural por parte das políticas públicas europeas, seguindo a Perotti (1994).

A primeira destas etapas estaría marcada polo asimilacionismo, centrada en ofrecer unha educación especial para o alumnado considerado diferente, orientada á aprendizaxe da lingua da sociedade maioritaria. A segunda viría definida, desde os anos 70 e 80, polo interculturalismo, a partir da consideración da diversidade e da promoción do encontro entre culturas, a través da comprensión, da solidariedade e da cooperación. E a terceira, predominante na actualidade e definida polo humanismo, iría máis alá para situar a educación para a cidadanía no marco dos Dereitos Humanos e da loita contra o racismo e a intolerancia.

Bolívar (2007) subliña ao respecto que a concepción tradicional da educación cívica se limitaba a informar sobre dereitos e deberes. Mais a nova educación para a cidadanía, asegura, trata de obter unha cidadanía como resultado, é dicir, un individuo responsable que cumpre cos seus deberes, un cidadán ou cidadá que participa activamente nos asuntos da comunidade, é dicir, que se implica na política entendida como cousa pública (a *Res Publica*). E os ideais do republicanismo cívico poden, segundo este autor, ofrecer unha base para sustentar esta reformulación da educación cívica.

Este mesmo autor lembra a Benjamin e a súa distinción entre a liberdade dos antigos como participación nos asuntos públicos, desde unha perspectiva comunitaria, e a liberdade dos modernos, entendida como independencia. Na tradición liberal o Estado debe ser neutral fronte ás concepcións da cidadanía da vida boa e esfera pública e privada diferéncianse de xeito que a democracia se considera como un mercado, cunha cidadanía pasiva. En resposta a esta herdanza moderna, comenta Bolívar, tanto o comunitarismo como o republicanismo cívico propoñen unha sorte de volta á liberdade dos antigos, cunha cidadanía vinculada por un conxunto de deberes cívicos, e non só de dereitos individuais. Unha cidadanía que desenvolva unhas virtudes cívicas e que sexa activa na vida pública. Mais este autor prefere a perspectiva do republicanismo cívico que a do comunitarismo porque, segundo sinala, no comunitarismo a cidadanía defínese polo sentimento de pertenza á comunidade, asentándose nunha identidade étnica e/ou cultural que pode conducir a

unha cidadanía fragmentada ou diferenciada contraria ao principio de igualdade moderno.

Cada persoa é, en realidade, multicultural, afirma Lott (2010). Mais non todos os grupos que constitúen unha sociedade multicultural ocupan a mesma posición, pois difiren no seu lugar nas relacións de poder, no acceso aos recursos económicos... *It's essential, as well, to recognize that in the U.S. there is an overriding national context in which Euro-Whiteness, maleness, heterosexuality, and middle-class status are presumed normative and culturally imperative* (p. 6), sinala. Cada persoa, explica, está situada nun tecido multicultural que é único. Mais, aclara, *the groups and communities of which we are part and with which we identify, that contribute to our cultural selves, are not equal in power* (p. 6). A intersección de moitas “culturas” define, así, o que cadaquén é individualmente, segundo este autor. Algunhas delas sitúanse no nivel macro: etnicidade, xénero, clase social, relixión, orientación sexual, idade, discapacidade e localización xeográfica e outras no nivel micro: ocupación, afiliación política, talentos especiais, institución educacional, sindicatos ou clubs.

Desde a teoría da democracia radical, Young (2000) lembra, en confluencia con Lott, que a identidade individual non é unha simple cuestión de adición de escollas persoais, senón unha construción social que nas modernas sociedades pluralistas implica a superposición de diferentes contextos, de xeito que cada persoa é á vez membro de distintos grupos. Young conflúe, nesta perspectiva, coa crítica ao novo liberalismo contractual representado pola teoría do veo de ignorancia de John Rawls á que, desde o comunitarismo, Charles Taylor ou Alasdair MacIntyre opuxeron unha concepción do individual como unha creación social, tal como sinala Kelly (2002). Tamén un dos principais teóricos do multiculturalismo, Bhikhu Parekh, segue segundo Kelly a tese comunitarista da creación social da identidade.

Tanto para Young como para Parekh a cultura forma parte da nosa identidade, perspectiva tamén compartida por outro dos teóricos fundamentais do multiculturalismo, William Kymlicka, para quen a teoría social da identidade é compatible con valores do liberalismo como a primacía da autonomía, mais non coa idea de Rawls da neutralidade

do Estado respecto ás concepcións da boa vida. Pois a cultura, segundo Kymlicka, é un recurso moral que proporciona unha estrutura de valores e crenzas sen a que non pode haber unha escolla autónoma, non coercitiva, sobre o que se entende por boa vida.

Un dos principais teóricos do liberalismo contemporáneo, Rawls (2012), propuxo unha revisión da teoría do contrato social. Tratou de elaborar unha teoría da xustiza válida para todos os individuos, baseada nuns principios independentes das distintas concepcións do ben que teña cadaquén. Se as persoas se situasen baixo un “veo de ignorancia” sobre cal vai ser o seu status, clase social, etc, argumentou, poderían poñerse de acordo sobre cales serían os bens primarios, de tipo social e natural, que todos desexarían ter. Os comunitaristas critican aos liberais a súa concepción das comunidades, formadas por individuos illados. Para eles, a identidade dun individuo non existe con independencia das comunidades ás que pertence, pois os vínculos que mantén coa comunidade forman parte da súa identidade.

Para un destes teóricos do comunitarismo, Charles Taylor (1994), os individuos son seres sociais e os seus marcos morais veñen dados pola comunidade. As escollas individuais, tamén sobre a propia idea de ben, son condicionadas polos valores: o suxeito non é previo aos seus fins, senón constituído polos seus fins e valores. Non existe o eu sen atributos que propugna o liberalismo. A identidade dos individuos é, ademais, definida en relación cos demais. Os compromisos, vínculos, coa comunidade, definen a nosa identidade de forma intersubxectiva a dialóxica. Un individuo é auténtico cando é capaz de levar a termo o seu propio proxecto de vida. Para lograr isto precisa do recoñecemento, que implica unha igualdade que teña en conta a diferenza.

Pois o liberalismo, segundo Taylor, é cego ás diferenzas culturais e coharta a autenticidade. E, se a identidade humana é dialoxicamente creada, o recoñecemento público da nosa identidade precisa deixar espazo para deliberar publicamente sobre os aspectos identitarios que podemos compartir con outros cidadáns. Para o caso de Canadá, por exemplo, defende un tipo de federalismo asimétrico que recoñeza as peculiaridades do Estado francófono de Quebec. Mais un dos problemas

do multiculturalismo, argumenta, é non revisar os presupostos etnocéntricos nos que moitas veces se apoia. Taylor defende, así, unha política do recoñecemento diferenciado das culturas minoritarias, desde unha política da diferenza.

A proposta de Taylor, indica Gutmann (1994) nunha coñecida obra sobre as políticas do recoñecemento que reúne algúns dos principais debates sobre o tema, é unha das posibles respostas á pregunta sobre en que sentido as nosas identidades como mulleres ou homes, afroamericanos, asioamericanos, americanos nativos, cristiáns, xudeus, musulmáns, etc, poden e deben ser publicamente recoñecidas. O liberalismo, lembra, postula que o Estado debe ser neutral ante esas identidades para tratar a todo o mundo por igual, polo que a igualdade refírese só ao ben común: sanidade, educación, liberdade relixiosa, de conciencia, de prensa, de asociación, dereito a voto... Mais as demandas de recoñecemento dos grupos particulares non deben, segundo esta autora, ser consideradas iliberais. Porque un Estado liberal democrático tamén debería axudar aos grupos desvantaxados a preservar a súa cultura fronte á intromisión da cultura maioritaria, o cal non significa que deba apoiar as demandas dos grupos racistas ou en xeral contrarios aos dereitos dos demais.

Neste sentido, Bolívar (2007) considera que a proposta de Guttmann -relacionada co republicanismo cívico- representa un multiculturalismo integrador que conxuga o respecto ás diferenzas culturais coa liberdade e a xustiza para todos. Michael Walzer (1994) reflexiona ao respecto, tamén desde a perspectiva do comunitarismo, sobre os dous tipos de liberalismo analizados por Charles Taylor. Distingue, así, un liberalismo de tipo 1, que exixiría a neutralidade do Estado respecto dos proxectos culturais da cidadanía e un liberalismo de tipo 2, no que o Estado debería actuar para preservar a sobrevivencia dunha particular nación, cultura ou relixión. Taylor, comenta Walzer, prefire o segundo tipo, mais entendéndoo como opcional, en certas circunstancias, e compatible co liberalismo de tipo un.

Gutmann opina que, en realidade, quizais non sexan dous tipos de liberalismo, senón dúas dimensións dunha mesma concepción da democracia liberal, que require neutralidade do Estado respecto de aspectos como a relixión, xunto con intervención do Estado noutras dimensións

como a educación, onde as institucións son libres de reflectir os valores das comunidades culturais respectando, ao mesmo tempo, os dereitos básicos de toda a cidadanía. Así, a protección de dereitos universais sería compatible coa política do recoñecemento de Taylor desde unha perspectiva deliberativa que preservase os dereitos individuais: liberdade de expresión, relixión, prensa, asociación...

Walzer compara os casos de Canadá cos de Noruega, Francia ou Holanda. A preservación da cultura francesa no Quebec, explica, implica un liberalismo de tipo 2 por parte do Estado que, noutros aspectos, como a liberdade relixiosa, permanece neutral, de acordo co liberalismo de tipo 1. Mais en Francia, por exemplo, o goberno si actúa para preservar a cultura maioritaria, polo que non é neutral respecto da protección da lingua, por exemplo. Ao mesmo tempo, é liberal respecto da tolerancia e respecto das diferenzas étnicas e relixiosas, permitindo ás minorías expresar os seus valores culturais, o cal non significa, admite, que non se produzan conflitos. Mais dar ás minorías o mesmo grao de protección que á maioría, pensa, sería complicado sen segregalas dándolle a cada unha un espazo público diferenciado, o cal non significa que non poida protexerse ás minorías sempre e cando os seus dereitos básicos non sexan respectados.

A doutrina oficial nos Estados Unidos é, segundo indica, o liberalismo de tipo 1, na “nación de nacións” na que as minorías non están, como no Quebec, tan territorialmente arraigadas. Mais na práctica, admite, algunhas nacionalidades ou comunidades culturais están máis en risco ca outras, polo que a neutralidade do Estado non é real. O multiculturalismo, explica, é un xeito de minimizar eses riscos para certas nacionalidades, grupos sociais ou comunidades culturais, de xeito que o Estado si actúe para preservar os grupos minoritarios, que deberían ter dereito a ter control sobre orzamentos públicos ou as escolas, ou ter acceso a cotas de emprego. Polo que este autor opta, para o caso da inmigración americana, por un liberalismo do tipo un escollido dentro dun liberalismo do tipo dous. *I see no reason why a liberalism of this kind could not support schools in which the study of the otherness, especially of all the local*

othernesses, was pursued in the deeply serious way called for in Taylor's essay (p. 103), asegura.

Tamén Habermas (1994) intervén, desde a teoría do republicanismo cívico, neste debate. O federalismo, opina, pode ser unha opción cando os membros de diferentes grupos étnicos ou comunidades culturais poden delimitarse territorialmente, mais este non é o caso norteamericano. Se en sociedades multiculturais coma a estadounidense hai unha esfera pública con estruturas comunicativas non obstruídas, cunha cultura liberal e asociacións voluntarias que fomenten o entendemento, poden estenderse, na súa opinión, os dereitos individuais subxectivos ao aseguramento da coexistencia en igualdade de dereitos dos diferentes grupos étnicos, garantíndose así os “dereitos de pertenza cultural”, tal como lles chama Kymlicka, sen necesidade de preservar uns dereitos colectivos baseados nun suposto valor igual de todas as culturas.

Pois non é así, sinala, no caso das “culturas” fundamentalistas, e ademais os individuos, nunha democracia reflexiva, poden identificarse coa súa cultura de procedencia ou adquirir outras culturas. Desta maneira, argumenta, á inmigración pode pedírselle a súa integración nos principios constitucionais da cultura política dominante sen necesidade de que teñan que renunciar ás formas de vida cultural do seu lugar de orixe. Habermas sitúase, así, nunha posición ilustrada moderna que mantén unha política do recoñecemento igualitario dos individuos identificados con diferentes culturas, mais entendendo que os suxeitos de dereito son os individuos e non as culturas e que a identidade non se basea, ao contrario do afirmado por Taylor, en afinidades étnicas ou culturais, senón no exercicio activo dos dereitos de participación e comunicación por parte dos seus membros. Deste xeito, non sería necesario considerar dereitos diferenciais, desde unha política da diferenza como a deseñada por Taylor, senón desenvolver os dereitos civís de maneira que se tomen as medidas oportunas para que sexan efectivamente universais, tendo en conta as diferenzas que impiden o pleno desenvolvemento de tales dereitos.

Unha postura intermedia entre as propostas de Taylor e Habermas podería ser a de Parekh, outro dos teóricos do multiculturalismo, que

leva á súa vez máis alá a análise de Kymlicka. A cultura é, segundo Parekh (2000), un sistema de sentido e significado creado historicamente arredor do cal un grupo de seres humanos comprende, regula e estrutura as súas vidas individual e colectivamente. Unha cultura non é algo estático, mais tampouco mudan ao mesmo tempo todos os seus aspectos, polo que a identidade, aínda tendo ambigüidades e non chegando a ser nunca un todo coherente, varía lentamente, dando tempo aos individuos a adaptarse aos cambios. A “nosa cultura” non é necesariamente aquela na que nacemos, senón aquela coa que nos identificamos, recoñecendo como membros da nosa comunidade as persoas que comparten as súas crenzas e prácticas.

A estrutura política dunha sociedade multicultural debe basearse, segundo este autor, en varios principios. Entre eles, un sistema de dereitos fundamentais recollido nunha Constitución que reafirme a igual dignidade de toda a cidadanía. Tamén un tratamento igualitario por parte do Estado que implique a ausencia de discriminación e intervencións activas para eliminala, como a revisión dos prexuízos que agochan os procedementos legais. A igualdade de dereitos debe incluír, segundo este autor, os dereitos civís, políticos, económicos e culturais, sendo estes últimos os que un individuo ou unha comunidade precisan para expresar, manter e transmitir a súa identidade.

Xa que na maioría das sociedades a comunidade maioritaria si está en condicións de expresar e impoñer a súa identidade cultural, polo que as comunidades minoritarias precisarán axuda para superar desvantaxes derivadas das diferenzas culturais ou de pasadas inxustizas. Parekh afástase, neste aspecto, de Habermas, confluíndo coa posición de Taylor. Outro principio sería unha identidade nacional común baseada en termos político-institucionais: institucións, valores, etc, e non en características etnoculturais como hábitos, prácticas culturais, costumes, estruturas familiares... Deixando espazo para as identidades múltiples sen presupoñer que os individuos deben optar entre lealdades divididas e considerando a todos os cidadáns igual de válidos e lexítimos para a comunidade, sen status de cidadanía de segunda.

Parekh revisa a tradición filosófica que tenta comprender o ser humano a través dunha teoría da natureza humana segundo a cal todos os humanos, a imaxe de Deus, teñen unhas necesidades e capacidades comúns e unha constitución similar fronte á que as variacións culturais representan só trazos accesorios. Os seres humanos serían iguais grazas a este status ontolóxico, estes trazos compartidos. Para este autor esta é unha posición errada porque todos os seres humanos son seres naturais e culturais á vez, comparten unha identidade pero de forma culturalmente mediada. Son similares e diferentes. A uniformidade é inseparable das diferenzas e non é ontoloxicamente superior. Por iso non se debe tratar igual os seres humanos só no que os fai iguais, senón tamén no que os fai diferentes, é dicir, a cultura. Unha teoría da igualdade baseada na uniformidade conduce a que só unha determinada ou unhas determinadas formas de vida se acaben considerando dignas, ao supoñer que todos os humanos son practicamente o mesmo.

Desde unha perspectiva semellante á de Parekh, Kymlicka (1995) establece unha distinción entre Estados plurinacionais, como Canadá ou España, e estados pluriétnicos, con minorías procedentes da inmigración, reivindicando o respecto aos dereitos culturais en ambos casos. Na opinión de Besalú (2002), na práctica os estados liberais ignoraron os dereitos das minorías, adoptando políticas como a asimilación cultural ou a segregación. De xeito que, ao contrario do que predica o principio liberal, *la pretensión de tratar a todas las personas como individuos, independientemente de su identidad cultural o nacional, no es más que una máscara para justificar un tratamiento injusto, porque la vida política tiene siempre una dimensión nacional y cultural determinada. Por esta razón es preciso reconocer los derechos colectivos* (p. 63), como defenden Kymlicka ou Parekh.

Na mesma liña de Besalú, Sabariego (2002) afirma que a realidade histórica demostrou que o modelo de organización social predicado polo liberalismo, estreitamente vinculado a unha concepción do Estado-nación tendente a homoxeneizar a sociedade, traducíuse en procesos de asimilación das culturas minoritarias, constituíndose ademais en argumento para tratar os seus membros de xeito desigual. De maneira que a

expresión política da diversidade cultural supuxo ou ben a indiferenza ante os dereitos destes grupos (tanto das minorías nacionais como dos grupos étnicos), ou o seu tratamento como meras curiosidades en nome da unidade e da tradición nacional, polo que a súa integración -máis ben incorporación- política, formulada a través da unidade-igualdade-universalidade no dominio público, relegaba a liberdade de manter as propias afiliacións étnicas, culturais ou relixiosas ao ámbito privado, *creándose, así, una tensión entre el valor de la dignidad del individuo, consagrado por la ciudadanía, y la necesidad de este ciudadano de ser plenamente reconocido dentro de la autenticidad de su cultura* (p. 49).

Ao respecto, non hai que confundir, engade esta autora, a situación das minorías étnicas -como as persoas ciganas- ou rexionais que forman parte da mesma nación; as minorías poscoloniais establecidas nas antigas metrópoles que gozan da cidadanía nacional; as persoas inmigrantes que manteñen o status de estranxeiras ao non ter a cidadanía nacional ou as persoas refuxiadas e, poderíamos engadir, as persoas migrantes que deixan de ter o status de estranxeiras ao obter a nacionalidade ou as descendentes de migrantes que, malia ter a nacionalidade, seguen a ser marcadas socialmente como inmigrantes. Porque, tal como indica Sáez (2008), o concepto de inmigrante é unha atribución política, unha construción social que depende de factores como a nacionalidade, a clase social ou características étnico-culturais, ademais de dos medos, prexuízos e intereses da sociedade receptora.

Perspectivas como a de Parekh, Kymlicka, Besalú e Sabariego e, en especial, a de Taylor, son rexeitadas porén por autores coma Sartori (2001), que se amosa contrario á política do recoñecemento ao non considerar a falta do mesmo como un xeito de opresión e ao xulgar que esta presupción que todas as culturas teñen igual valor. Este autor considera que a política do recoñecemento non discrimina positivamente para eliminar discriminacións, senón que crea diferenzas, activando reaccións en cadea de procesos diferenciadores que dividen a cidadanía e provocan conflitos sociais. Nun sentido confluyente, Sloterdijk (2002) critica o que denomina culto á diferenza da sociedade moderna, que ao seu ver significa

distinguirse sen realizar en realidade distinción ningunha, confundindo identidade con indiferenza ao supoñer que ninguén é mellor que o outro.

O propio Kymlicka (1995) defendera a política da diferenza non como unha ameaza para democracia liberal, senón como un xeito de afondar nela, pois moitas reivindicacións dos grupos étnicos e nacionais son, ao seu ver, consistentes cos principios liberais de liberdade individual e xustiza social, o cal non impide que existan tamén grupos étnicos e nacionais motivados polo odio e a intolerancia que poderían chegar a abusar do dereito á diferenza. Non basta, así, na súa opinión, con tratar as persoas como individuos independentemente da súa identidade étnica ou nacional, pois *la vida política tiene una ineludible dimensión nacional, tanto en lo concerniente al tratado de fronteras y a la distribución de poderes, como a las decisiones sobre la lengua de las escuelas, los tribunales y las burocracias, o en la elección de las festividades públicas* (p. 266).

E nestes aspectos da vida política, indica, adoitan saír beneficiados os grupos sociais maioritarios. Así, na súa opinión deben recoñecerse os dereitos poliétnicos ou de representación dos grupos étnicos e doutros grupos desfavorecidos xunto cos dereitos de autogoberno das minorías nacionais nos estados plurinacionais, sempre que se respecten límites como que os dereitos das minorías non permitan que un grupo domine a outros ou que un grupo oprima os seus propios membros.

Na opinión de Bartolomé (2005), perspectivas como a de Sartori, que ven incompatible a política do recoñecemento coa integración e entenden o multiculturalismo como unha ameaza de desintegración das sociedades, proceden da identificación do multiculturalismo coa versión máis radical do pluralismo cultural, con grupos pechados sobre si mesmos que exhiben a diferenza como bandeira de combate. Se ben é certo, admite, que a interculturalidade recibiu críticas xa non só do conservadorismo que prefire o monoculturalismo, senón tamén da esquerda radical que a considera insuficiente, caso do enfoque da escola antirracista que, con autores como Sleeter, McCarthy ou Kincheloe, apuntan ao baixo potencial transformador dun multiculturalismo que non atende bastante á desigualdade estrutural que padecen os diferentes grupos sociais e, en especial, á crecente desigualdade de oportunidades das persoas migrantes.

Nese sentido, argumentan que un multiculturalismo sen antirracismo non ten sentido como programa político radical, é dicir, transformador das estruturas sociais.

Nun sentido semellante, **Žižek** (1998) asegura que o multiculturalismo actual agocha unha máscara de universalidade que en realidade é eurocentrista, polo que supón na práctica só unha distancia eurocentrista condescendente e/ou respectuosa con culturas locais das que prefire manterse afastado. Ou dito doutro xeito, *el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un “racismo con distancia” que “respeto” la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad “auténtica” cerrada, hacia la cuál él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada* (p. 172), constituíndo, así, unha das expresións da lóxica cultural do capitalismo multinacional.

A crítica de **Žižek** conflúe coa realizada desde a perspectiva decolonial, tal como foi descrita por Ramírez Goicoechea (2011). Indo máis alá, **Žižek** opina que a crítica cultural posmoderna está ofrecendo un servizo ao capitalismo ao participar no esforzo por facelo invisible a través da promoción das batallas culturais que xiran arredor de cuestións identitarias, como a loita polos dereitos das minorías, dos colectivos de gais e de lesbianas ou de diferentes estilos de vida.

Noutra obra, **Žižek** (2008) ironiza sobre o licenciado universitario cosmopolita de clase alta ou media-alta que cruza fronteiras sen problema para solucionar os seus asuntos armado co seu visado para gozar da diferenza mentres o traballador pobre inmigrante, expulsado do seu país pola pobreza ou a violencia, xestionou a súa eloxiada identidade híbrida ou transcultural movéndose entre fronteiras por non poder legalizar o seu status en ningún lado, polo que, denuncia, celebrar a súa identidade dinámica e fluída non é máis que cinismo. *Xa que lo que para el (in)migrante pobre es una situación de extremo sufrimiento y desesperación, el estigma de la exclusión, la incapacidad de participar en la vida de su comunidad, se celebra -por parte del distante teórico postmoderno, adaptado y “normal»- como la definitiva afirmación de la máquina subversiva del deseo ... (p. 60).*

Tamén Bauman (2003) realizou importantes críticas ao multiculturalismo, que considera parte do canon da “corrección política” das clases cultas e creadoras de opinión. Aparentemente guiado polo principio liberal da tolerancia e polo dereito das comunidades á autodeterminación e ao recoñecemento, explica, na práctica actúa como unha forza conservadora ao redefinir as desigualdades como diferenzas culturais a manter. *Lo que se ha perdido de vista a lo largo del proceso es que la demanda de reconocimiento es impotente a no ser que la sostenga la praxis de la redistribución y que la afirmación comunal de la distintividad cultural aporta poco consuelo e aquéllos cuyas elecciones toman otros, por cortesía de la división crecientemente desigual de recursos* (p. 103), afirma.

O novo culturalismo, apunta este autor, opera como o vello racismo, mais substituíndo a explicación da desigualdade a través dunha suposta inferioridade innata das razas por unha representación de condicións desiguais como dereito das comunidades a escoller o seu xeito de vida. O programa multiculturalista, na súa versión máis habitual, indica, propugna que todas as diferenzas existentes son dignas de perpetuación por ser diferenzas, polo que cómpre restrinxir os dereitos dos individuos de cada comunidade a tomar decisións que poderían poñer en perigo esa diferenza.

Bauman conflúe, neste aspecto, con Habermas, ao sinalar que as comunidades tamén poden oprimir internamente e que a universalidade da cidadanía -cunha praxe democrática de individuos con liberdade para autoafirmarse- é condición preliminar de toda política do recoñecemento. Amósase, por outra banda, de acordo tamén con Maalouf en que a seguridade é condición do diálogo intercultural, é dicir, en que canto as persoas migrantes menos perciban que son rexeitadas, ofendidas, expulsadas, discriminadas ou ameazadas, menos posibilidades haberá de que a cultura e a diferenza se convertan en fortaleza sitiada, con comunidades separadas, divididas e illadas.

Pola nosa banda compartimos as prevencións de Žižek e Bauman sobre as versións do multiculturalismo que agochan ou xustifican a desigualdade socioeconómica ou a guetificación social e avogamos polas políticas do recoñecemento tal como foron definidas por Parekh, cun

sistema de dereitos fundamentais recollido nunha Constitución que referende o principio de igualdade e cunha intervención por parte do Estado para superar as desvantaxes das comunidades minoritarias. Mais este multiculturalismo debe pasar, segundo di Ramírez Goicoechea, polo filtro decolonial para non acabar sendo, como indican **Žižek** e Bauman, unha sorte de pensamento convencional acrítico das clases educadas e adañeiradas que respectan a diferenza, pero desde a distancia. O carácter novidoso da construción europea radica precisamente, segundo Agra (2004), na posibilidade que abre de conxugar cidadanía, inter/multiculturalismo e igualdade. Pois para lograr unha maior igualdade social e política, asegura, cómpre apostar por un modelo de organización política que acolla os dereitos políticos democráticos, o acceso á cultura e os dereitos culturais e a democratización da cultura -lonxe da elitización da mesma- e a democracia cultural -que implica participación cultural-.

Tampouco hai que esquecer, tal como lembra Kincheloe (2012), que hai diferentes formas de entender o multiculturalismo, sendo quizais o criticado por **Žižek** e Bauman o máis identificable co conservador e co liberal. A multiculturalidade, explica, é un feito, pois vivimos en sociedades multiculturais. Mais existen diversas formas de responder á diversidade racial, de clase social, de xénero, lingüística, cultural, de orientación sexual ou de discapacidade. E esta resposta conduce á formulación de diferentes visións do mundo que compiten entre si e que se corresponden con diverxentes intereses económicos e sociais polo que, subliña, dificilmente se pode falar de relacións interculturais sen referirse ás relacións de poder.

E a estas desigualdades e relacións de poder atenden, especialmente, os defensores dun multiculturalismo antirracista, que é a posición coa que se alia esta tese. McLaren e Torres (1999) salientaron como o multiculturalismo, en especial o posmoderno e o posmarxista, tendeu a esquecer os profundos cambios nos xeitos e dinámicas de acumulación global do capital. A educación debe, ao seu ver, adoptar unha óptica que axude a desmantelar xeitos de desigualdade como os producidos polo racismo e o sexismo. Mais estes autores recomendan non centrar a análise nas relacións raciais desde unha óptica binarista de brancos-negros, senón

nos racismos como construcións sociais e históricas e na súa articulación coa clase social, o xénero, a nación ou a identidade.

Non é casualidade, ao respecto, que Banks e McGee Banks (2019), nunha das obras fundamentais sobre educación multicultural, varias veces reeditada e actualizada, analicen o impacto que na educación teñen a raza, o xénero, a clase social e a orientación sexual como categorías socialmente construídas. Mais tamén é salientable o feito de que Kincheloe (2008), na súa defensa da pedagogía crítica, admita que no mundo académico relacionado con esta corrente pedagóxica son escasos os produtores de pensamento de orixe indíxena, africana ou asiática, polo que semella que unha comunidade erudita de brancos norteamericanos e, en menor medida europeos, fixeron seu un discurso procedente de América do Sur, de Paulo Freire e dos seus colegas latinoamericanos. Polo que non reduciilo todo a unha cuestión de relacións raciais, como desaconsellan McLaren e Torres, non significa non ser conscientes dos racismos estruturais na súa articulación co resto dos factores de creación da desigualdade, tal como se entende desde a concepto de interseccionalidade.

O aludido por Kincheloe, Freire (2003), representa coa súa pedagogía do oprimido a perspectiva contraria á cegueira sobre a discriminación. Na súa obra denuncia a visión “bancaria” da educación baseada na dicotomía entre o educador supostamente sabio e os educandos pretendidamente ignorantes. Propón, como alternativa, un modelo alicerzado na horizontalidade e no diálogo. E en Freire, ou na teoría da acción comunicativa de Habermas, baséase á súa vez Flecha (1997) para fundamentar a súa demanda dunha aprendizaxe dialóxica, ao seu ver superadora do paradigma da aprendizaxe significativa. Este autor afástase tanto da concepción homoxeneizadora da igualdade, que se traduce nun currículo homoxéneo, como da súa redución á igualdade de oportunidades.

A educación transformadora, asegura, oriéntase cara a igualdade das diferenzas desde a óptica do que Freire denomina unidade da diversidade, segundo a cal a igualdade inclúe o dereito á diferenza, lonxe tanto do etnocentrismo que non respecta a diferenza como do relativismo que nega a equidade pois, indica, non se debe defender a diversidade sen demandar ao mesmo tempo a equidade das persoas e grupos sociais

diferentes entre si. Tal como apunta Morin (2001), é pertinente concibir unha unidade que asegure e favoreza a diversidade e unha diversidade que se inscriba na unidade. Porque as culturas, aparentemente pechadas en si mesmas para preservar a súa identidade particular, en realidade tamén son abertas, pois integran saberes, técnicas, ideas ou costumes procedentes doutros lugares.

2.3. IDENTIDADE E ALTERIDADE

A identidade nacional-estatal foi a forma predominante de construción da identidade social desde os inicios do Estado moderno. Mais o modelo do Estado-nación soberano foi sendo, en certos aspectos, superado polo avance do proceso de globalización, que implica a cesión de soberanía a entidades supraestatais -caso da Unión Europea, por exemplo- ou a entidades subestatais, nos estados descentralizados. Os fluxos migratorios, malia formaren parte da historia da humanidade, víronse tamén favorecidos polos procesos de discriminación e exclusión e por distintas formas de violencia a nivel mundial. As novas tecnoloxías da información e da comunicación facilitan, neste contexto, o desenvolvemento de formas de cidadanía transnacional ou cosmopolita que transcenden, tamén, as fronteiras do Estado-nación.

A institución escolar, como axente de socialización, cumpriu unha función fundamental na creación da identidade nacional. *Coincidiendo con el apogeo de los nacionalismos europeos a lo largo del siglo XIX, la escuela asumió la misión de desarrollar el imaginario nacional, es decir, crear un intenso sentimiento nacionalista cimentado sobre una cultura compartida, base de una identidad colectiva común y unitaria que era preciso desplegar entre los escolares, al tiempo que se les transmitían los valores apropiados para exaltar su espíritu patriótico e inculcarles el amor a la patria, madre común de todos los ciudadanos,* (Rodríguez Lestegás, 2008, 85).

A mitoloxía da nación que a escola propagaba apoiábase, segundo este autor, nunha visión apoloxética -e teleolóxica, poderíamos dicir- da propia historia, na imposición da lingua da maioría social, na difusión

de certas tradicións e lendas e nunha descrición parcial do territorio. O proxecto de construción da Unión Europea implicaba, porén, a construción dunha identidade supranacional, coa dificultade de que, máis que de falar dunha cultura europea, habería que referirse a unha enorme pluralidade de culturas e identidades que comparten un patrimonio cultural e algúns valores comúns, ademais de que a cidadanía non parecía moi disposta a trasladar as súas lealdades e identidades políticas ao ámbito supranacional. A solución ante esta situación pasaba, segundo Lestegás, pola construción dunha identidade europea intercultural e baseada na aceptación de múltiples identidades simultáneas, a partir dunha concepción da cidadanía multidimensional.

Miralles e Gómez (2018) concordan con Rodríguez Lestegás ao distinguir dous xeitos de ensinar Historia, un orientado á creación de identidades colectivas excluentes ao ter como eixe discursivo o relato nacional, cando non étnico ou cultural, subliñando as diferenzas entre o “nós” e o “outros”, e outro que pretende construír identidades múltiples e inclusivas. López Facal (2006) sinalara o mesmo ao reflexionar sobre as identidades posnacionais e o ensino. Pois as persoas construímos as nosas identidades a través de diversos referentes simbólicos, compatibilizando identidades diversas que poden resultar mesmo conflitivas entre si, implicando cada unha delas variados ámbitos territoriais, do local ao transnacional. Por iso, *las sociedades europeas, mestizas y plurales, inmersas en un proceso de confluencia civilizatoria, tienen ante sí importantes retos de futuro: Construir una nueva identidad cosmopolita que no sea simplemente tolerante ante las diferencias, sino que las acepte como manifestaciones enriquecedoras de esa identidad universal común, aunque no tenga la menor obligación de compartir más que las que libremente decida cada uno desde su autonomía personal* (López Facal, 2006).

Nun mesmo sentido, Eisman, González, Pozo e Sánchez (2004) subliñan que os conceptos de cidadanía e identidade se converteron en dous termos clave a nivel social e político a partir da década dos anos 90 en relación co cambio social producido a finais de século, aínda que xa a partir dos 80, como resposta á pluralidade coa que os novos fluxos migratorios caracterizaban a sociedade, comezan a realizarse, no ámbito

europeo, abondosas investigacións sobre o ambiente socioeducativo multicultural. A cuestión é que *no sólo nos diferenciamos por la nación a la cual pertenecemos, sino también por la cultura, la raza, la religión, la lengua, el idioma, o cualquier otro elemento que pueda singularizar la identidad* (p. 139), polo que as identidades híbridas reconfiguran o concepto de cidadanía.

2.3.1. Identidades múltiples na era da globalización

Todorov (2008) achega unha boa definición das identidades múltiples ao afirmar que *debemos ser conscientes de que todo individuo es pluricultural, porque las culturas no son islas monolíticas, sino aluviones que se entrecruzan. La identidad individual procede del encuentro de múltiples identidades colectivas en una sola persona, y cada una de nuestras numerosas pertenencias contribuye a la formación del ser único que somos. Los hombres no son del todo iguales, ni del todo diferentes* (p. 85).

O aumento dos fluxos migratorios nas últimas décadas fixo de feito máis consciente, segundo Arnáiz e Escarbajal (2012), a vella Europa de que o “nós” non é unha categoría inmutable, pois tan diversos son os que proceden de fóra como os que xa habitaban o país receptor. As culturas son fenómenos pluriformes polo que máis que falar de cultura universal habería que facelo de culturas particulares e híbridas sen establecer ningún tipo de xerarquía entre elas. Iso non impediú, indican estes autores, que o racismo, a hostilidade e a violencia se disparasen no planeta, polo que *como educadores necesitamos conocer la trama oculta de prejuicios racistas y xenófobos existentes en cada cultura antes de proponer cualquier intervención sociocultural, y ello teniendo en cuenta además que la educación sigue siendo el recurso privilegiado para fomentar el respeto a otros pueblos y culturas* (p. 103). Indo máis alá, Walsh (2008b) reivindica unha interculturalidade cuxa meta non é recoñecer, tolerar ou incorporar o diferente, senón implosionar desde a diferenza as estruturas de poder e refundalas de xeito que se poñan en escena e en relación equitativa lóxicas, prácticas e modos culturais diversos, é dicir, distintas formas de pensar, actuar e vivir.

Essomba (2005) sinala pola súa banda o carácter non só híbrido, senón volitivo das identidades nas sociedades contemporáneas, xa que *la gente que vivimos en los inicios del siglo XXI somos personas poliidentitarias, personas que a diferencia de otros períodos históricos, nos situamos en un marco y en un entorno en el que desarrollamos múltiples identidades, sin que esto suponga una esquizofrenia o una división de la personalidad* (p. 121), podendo desenvolver identidades que se afastan das creadas pola familia e en xeral polo grupo social de orixe. Jordán, Etxeberria e Sarramona (1995) explican porén que nas sociedades complexas, difuminadas nun extenso conxunto de subsistemas culturais, poden conformarse ou ben identidades múltiples e dinámicas ou ben procesos de anomia cultural. Mais só cando a comunidade afianza a súa identidade cultural, alcanzando un sentimento de seguridade psicosocial, se abre a posibilidade de desenvolver actitudes positivas cara a alteridade. Caso contrario, aseguran, é máis probable que xurdan actitudes de devaluación do “outro” para autoxustificar unha presunta superioridade ou utilízalo como chivo expiatorio dos propios males, reflexión que parece pertinente para explicar o rexeitamento cara a inmigración.

Giddens (1995) apuntara xa a outro proceso complementario da posible anomia social -fenómeno relacionado segundo Émile Durkheim coa falta de normas nunha sociedade- que é a individualización das sociedades contemporáneas, vencellada coa perda de influencia, na construción da subxectividade, dos tradicionais axentes de socialización: a familia e o Estado cos seus “aparatos” de poder: a escola, a administración... Pois se nas sociedades tradicionais a identidade estaba máis determinada pola familia, a etnia, a cultura, o xénero, a idade ou a clase social, a identidade tórnase nas sociedades contemporáneas algo que debe ser creado individualmente, nun proceso sempre inacabado, derivado da multiplicación dos grupos de pertenza e de referencia. Así, *a medida que la tradición pierde su imperio y la vida diaria se reinstaura en función de la interrelación dialéctica entre lo local y lo universal, los individuos se ven forzados a elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones* (Giddens, 1995, 14).

Nun dos procesos de cambio social da modernidade os seres humanos son liberados das formas sociais da sociedade industrial: clase, familia

ou roles sexuais. Beck (1998) explica así, en confluencia con Gidens, a través do *impulso social de individualización* e co Estado de Benestar como trasfondo, como *los seres humanos fueron desprendidos (en una quiebra de la continuidad histórica) de las condiciones tradicionales de clase y de las referencias de aprovisionamiento de la familia y remitidos a sí mismos y a su destino laboral individual con todos los riesgos, oportunidades y contradicciones* (p. 96). Tenti (2008) relaciona este proceso de individualización apuntado por Giddens e por Beck coa pluralidade de concepcións morais opostas en competencia e mesmo en conflito da posmodernidade, nunha situación contraria á descrita por Durkheim, coa súa confianza na escola como axente de homoxeneización cultural e de mantemento da cohesión social. Aínda que a pluralidade de valores xa fora apuntada antes do pensamento posmoderno por outro clásico da socioloxía, Max Weber (1966), para quen as ciencias sociais non poden resolver o problema da elección entre as posturas últimas de valor.

A representación que os membros dunha comunidade teñen da súa cultura é, lembra Todorov (2008), produto dunha construción colectiva, polo que os procesos de elección non poden reducirse a unha cuestión individual -poderíamos engadir, como se se tratase dun mercado-. As representacións constitúen un saber transmitido de xeración en xeración que dá sentido aos acontecementos que forman a vida dunha persoa, sen derivarse automaticamente dos feitos en si. Ademais, *la jerarquía interna de los diferentes elementos de una cultura se determina o se modifica en función de conflictos entre grupos, que los trasladan a la sociedad, o entre toda la sociedad y sus interlocutores externos* (Todorov, 2008, 91), polo que as representacións sociais están implicadas tamén nas relacións de poder.

A cuestión, para este autor, é que hai que desbotar tanto a concepción do individuo descarnado que existe fóra da cultura como a do individuo pechado de por vida na súa comunidade de orixe. As persoas non nacen como páxinas en branco, senón que o fan sempre no seo dalgunha ou dalgunhas culturas pero non por iso están destinadas a quedar pechadas nela. Mais non é preciso escoller entre a pertenza a unha cultura e a liberdade do individuo, xa que unha non exclúe a outra, pois *dominar la propia cultura facilita la invención individual, aunque “dominar” no*

significa, como pretenden los integristas de toda obediencia, “seguir ciegamente” (Todorov, 2008, 97).

Nun sentido converxente, Castells (1999) define a identidade como un proceso de construción do sentido atendendo a un atributo cultural ou a un conxunto de atributos aos que se dá prioridade sobre o resto de fontes de sentido. A pluralidade de identidades é causa de tensión e contradición na representación dun mesmo e na acción social. As identidades son fontes de sentido para o individuo que poden orixinarse nas institucións dominantes, pero os individuos teñen que interiorizalas e construír o seu sentido arredor desa interiorización. A construción de identidades utiliza materiais da historia, a xeografía, a bioloxía, as institucións, os aparatos de poder, a memoria colectiva, as fantasías persoais ou as revelacións relixiosas. Pero os individuos, grupos sociais e sociedades procesan e reordenan estes materiais dotándoos de sentido nun contexto marcado sempre polas relacións de poder.

Castells distingue, así, tres formas de construción da identidade. A primeira é a identidade lexitimadora, introducida polas institucións dominantes para espallar a súa dominación. A segunda é a identidade de resistencia, que constrúen as persoas situadas en posicións devaluadas pola lóxica da dominación, polo que erguen trincheiras de resistencia a partir de principios opostos aos dominantes. A terceira é a identidade proxecto, que é a exercida polos actores sociais que, cos materiais culturais dispoñibles, tratan de construír unha nova identidade redefinindo a súa posición social e mudando a propia estrutura social. As identidades lexitimadoras constrúen, segundo este autor, sociedades civís, mentres que as identidades de resistencia constrúen formas de resistencia contra a opresión atendendo a identidades que aparentemente estiveron ben definidas pola historia, a bioloxía ou a xeografía, facilitando que se expresen como esencia. Sería o caso dos nacionalismos baseados na etnicidade ou do fundamentalismo relixioso, que inverte os valores da identidade dominante reforzando a fronteira fronte á mesma. Na sociedade rede, di Castells, os suxeitos xa non se constrúen como na modernidade tardía descrita por Giddens porque o proceso de subxectivación xa non se apoia nas sociedades civís, que están en proceso de desintegración, senón na

resistencia comunal defensiva, a partir da que poden xurdir identidades proxecto.

O renovado interese pola identidade ten que ver, segundo Bermejo (2011), cos efectos da globalización no proceso de integración social e persoal dos individuos, pois supón un desafío á identidade entendida como esencia unitaria. *El refugio en las identidades comunales proporciona seguridad contra la incertidumbre y alivio contra la ansiedad* (p. 50), asegura. As identidades de resistencia descritas por Castells presentan, segundo Bermejo, varios problemas relacionados cunha concepción esencialista da identidade. Porque o pretendido retorno ás orixes esquece as relacións de poder. *Se basa en la negación de la historia y en una visión estática de la identidad y de la cultura que fundamentan su pureza originaria e incontaminada en un supuesto núcleo inalterado e impune al paso del tiempo. Se sacraliza la tradición y la autoridad como depositarios y gestores de la identidad* (Bermejo, 2011, 52), levando á persecución da desviación e da pluralidade interna. O outro é convertido en estraño e o estraño en inimigo. Porque se supedita o individuo á comunidade a cambio de seguridade.

Dunha forma bastante máis matizada, Sen (2007) trata o mesmo fenómeno. Existen, explica, unha grande variedade de categorías ás que pertencemos simultaneamente. Cando os diferentes grupos de pertenza e referencia compiten pola atención e a prioridade as persoas deben decidir cal será a importancia relativa de cada un deles. A partir de aquí pode producirse un reduccionismo, que este autor chama “filiación singular”, que é quedar cunha soa identidade no canto de decidir cales son as súas identidades relevantes e sopesar a súa importancia. Mais non é todo, indica, unha cuestión de razoamento individual.

Porque a importancia de cada identidade individual dependerá do contexto social. Nin, no sentido contrario -igual que apuntara Todorov- a influencia social ten un efecto totalmente determinante da identidade. Porque, sendo indubidable que a comunidade ou a cultura á que pertence unha persoa pode exercer unha influencia fundamental no xeito en que percibe o mundo, a posibilidade de elección entre diferentes opcións segue a ser posible, polo que a persoa debe ter liberdade para establecer

prioridades entre unhas identidades que non se descubren, senón que se constrúen. Compreendido isto, a identidade -advirte Sen- pode matar porque un sentido de pertenza excluínte pode conlevar unha percepción de diverxencia absoluta respecto doutros grupos. A violencia prodúcese, asegura, mediante a imposición de identidades singulares e belixerantes que opoñen o nós e o outros.

Benhabib (2006) relaciona, pola súa banda, a revisión dos conceptos cultura e identidade co debate sobre o relativismo cultural. Advirte, primeiro, contra as concepcións esencialistas das cultura. *Cualquier visión de las culturas como totalidades claramente definibles es una visión desde afuera que genera coherencia con el propósito de comprender y controlar. Por el contrario, los participantes de la cultura experimentan sus tradiciones, historias, rituales y símbolos, herramientas y condiciones materiales de vida a través de relatos narrativos compartidos, aunque también controvertidos y factibles de ser rebatidos* (p. 29), explica. E o que acontece cos debates sobre o relativismo moral e cognitivo, asegura, é que tenden a basearse nunha visión holística das culturas e das sociedades como totalidades internamente coherentes e sen fisuras, sen dinamismo e sen cambio social. Benhabib critica, por outra banda, a loita polo recoñecemento dos grupos culturais, que se inscribe no que chama “guerras culturais” fronte ao Estado. Un multiculturalismo forte, argumenta, alicérsase na postura de que as culturas humanas son totalidades ben delimitadas que coexisten con fronteiras claras, como as pezas dun mosaico. As loitas polo recoñecemento son en verdade, na súa opinión, esforzos por negar a outredade, na medida en que se supón que a outredade implica falta de respecto, dominación e desigualdade. A autora pon como exemplo de rexeitamento da outredade os nacionalismos, que tratarían de purgar os elementos impuros para restaurar a totalidade homoxénea.

A falta de recoñecemento pode producir, segundo admite esta autora, danos na autoconfianza, o autorrespecto e a autoestima. A causa da denigración da identidade colectiva na esfera pública os membros poden perder autoconfianza e desenvolver autoodio, odio contra si mesmos. Negar dereitos iguais de participación e autogoberno ás minorías pode destruír o seu sentido de autorrespecto e de autoestima. Pero as

reivindicacións individuais de expresión auténtica non teñen por que conlevar aspiracións colectivas ao recoñecemento cultural. O multiculturalismo de Kymkicka, segundo esta autora, malia recoñecer como principio a máxima liberdade e autonomía da persoa -para que poida entre outras cousas cuestionar e revisar as prácticas e autoridades do seu grupo- de feito privilexia certas formas de identidade colectiva respecto de outros indicadores posibles da identidade -como o xénero- o cal o obriga a reificar, esencializar as identidades nacionais ou etnoculturais sobre outras identidades.

Benhabib sitúa, ademais, as políticas do recoñecemento nun paradigma oposto ás políticas de redistribución dos recursos polo Estado, centrado nas inxustizas socioeconómicas. Fraser (1995), pola contra, admite que a maioría de movementos sociais incorporan aspectos da política da redistribución e da política do recoñecemento. Ao seu ver, no xénero, clase, raza e sexualidade non heteronormativa como posibles eixes de formación da identidade son a raza e o xénero as colectividades que inclúen os dous paradigmas, pois para eliminar a discriminación de xénero e o racismo requerirase mudar as relacións económicas e os esquemas de recoñecemento. Así, as políticas da diferenza poden non ser o mellor para as catro formas da identidade. *In the case of some groups and some oppressions, such a politics is clearly apposite. In the case of others, however, such a politics may be counterproductive, since their oppressions may be better combatted precisely by undermining the conditions of existence that differentiate the group as a group. Classes, subordinated sexualities, genders, subordinate racialized castes and ethnic groups represent conceptually distinct kinds of collectivities* (Fraser, 1995, 179).

2.3.2. Problemas da crítica antiesencialista

A crítica antiesencialista da identidade tivo, ao noso ver, moitos acertos, como sinalar o seu carácter múltiple e dinámico en consonancia coa revisión da conceptualización da cultura como totalidade homoxénea e coherente, sen contradicións internas. Mais, da mesma maneira que un multiculturalismo acrítico podería levar ao peche das culturas sobre

si mesmas, negando ademais a pluralidade endóxena, o discurso das identidades múltiples pode caer en perspectivas eurocéntricas pouco sensibles coas relacións de poder e desigualdade que caracterizan, tamén, a sociedade global. A iso se refería **Žižek** (2008) *cando chanceaba sobre o licenciado cosmopolita de clase media que, protexido polo seu pasaporte de país rico, cruza fronteiras para desfrutar da diferenza mentres celebra, co seu relato propio do pensamento posmoderno, a identidade fluída do traballador migrante que foi, en realidade, expulsado do seu país pola pobreza e/ou pola violencia*. A este respecto, parécennos pertinentes as críticas achegadas desde a perspectiva poscolonial.

Hai un tipo de cosmopolitismo global, argumenta Bhabha (2013), que configura o planeta como un mundo concéntrico de sociedades nacionais que van converténdose en aldeas globais. *Es un cosmopolitismo de prosperidad y privilegios relativos, fundado en unha idea de progreso que guardan complicidad con las formas de gobierno neoliberales y las competitivas fuerzas del libre mercado* (p. 94). Os Estados que participan deste proxecto de “comunidades imaxinarias” de campus de *software* afirman o seu compromiso coa diversidade sempre que esta se nutra de inmigrantes económicos con estudos, é dicir, enxeñeiros de sistemas, técnicos e empresarios, mais non refuxiados, exiliados ou obreiros. A reflexión sobre a globalización, asegura Bhabha, debería comezar pola casa, é dicir, avaliar como os Estados globalizados se relacionan coa diversidade interior, é dicir, cales son os problemas da diversidade e da redistribución a nivel local, isto é, cal é o estado dos dereitos das minorías. Porque existe, na súa opinión, unha despreocupación cara por exemplo os afroamericanos e os pobos de nacións orixinarias -o autor fala dos Estados Unidos- que demandan xustiza e igualdade, o que significa, ao mesmo tempo, recoñecemento e redistribución.

Bhabha opón este cosmopolitismo global a un cosmopolitismo que el chama vernáculo que mide o progreso global desde a perspectiva da minoría. As súas demandas de liberdade e igualdade si se basean no dereito á diferenza, é dicir, nunha política do recoñecemento. Pero non, tal como entenden ás veces os críticos da política do recoñecemento coma Benhabib ou Bermejo, para restaurar unha identidade cultural orixinaria

entendida dun xeito pechado e esencialista, nin para reclamar a igualdade en nome dunha universalidade neutralizadora das diferenzas, senón para pedir unha diferenza na igualdade que pode articularse tanto desde a perspectiva das minorías nacionais como da dos migrantes globais. O reclamo da autenticidade ten que ver aquí máis con prácticas políticas -redistributivas, por exemplo- e con eleccións éticas que con afirmacións de identidades esenciais. E deconstruír as identidades esencialistas dos demais, poderíamos engadir, debe comezar por revisar as propias, pois se cadra os grupos situados en posicións hexemónicas no sistema-mundo e no seu propio país son os que máis facilmente poden autodefinirse desde concepcións posmodernas da cultura e da identidade sen revisar a súa propia posición nas relacións de poder.

Bhabha (2013) comenta sobre outro dos autores máis recoñecidos do pensamento poscolonial, Frantz Fanon, que efectivamente sostivo que a construción dunha conciencia nacional implicaba a homoxeneidade cultural. Non era o tempo da teorización sobre as identidades múltiples e transnacionais, do discurso sobre a fragmentación, a mestura e o simulacro, senón o da descolonización. En concreto, o da guerra de independencia de Arxelia. E neste contexto escribía Fanon (1963) que *el colonizado que no sólo ha tomado las armas porque se moría de hambre y contemplaba la desintegración de su sociedad, sino también porque el colono lo consideraba como un animal, lo trataba como a un animal, se muestra muy sensible a esas medidas* (p. 85), referíndose a calquera mostra de cortesía por parte do colonizador. Mais era consciente de que o problema do futuro non ía ser a identidade nin a reparación moral -que tamén- senón o que despois se chamou a política da redistribución. Pois, afirma, *la confrontación fundamental, que parecía ser la del colonialismo y el anticolonialismo, es decir, el capitalismo y socialismo, pierde importancia. Lo que cuenta ahora, el problema que cierra el horizonte, es la necesidad de una redistribución de las riquezas* (p. 60).

Tamén desde a perspectiva poscolonial, Mbembe (2016) explica que, a miúdo, o desexo de diferenza emerxe precisamente alí onde se viviu con máis intensidade unha experiencia de exclusión. Nestas condicións, asegura, a proclamación da diferenza é a linguaxe invertida do desexo

de recoñecemento e de inclusión. E este desexo non ten que ser, indica, o oposto do común. De feito, para os que sufriron a dominación colonial, para as persoas ás que lles foi negada a humanidade, a recuperación desa humanidade pasa pola proclamación da diferenza. Malia que el considere, desde a súa crítica da razón negra, que ese reclamo da diferenza é un momento dun propósito máis amplo dun mundo liberado da raza -é dicir, do racismo-. E o proxecto de Mbembe, como o de Bhabha e outros autores poscoloniais, que facilmente podería encadrarse no que Castells chamou identidades de resistencia, reactivas, de oposición aos valores da parte dominante da sociedade, ben poden ser tamén o comezo tamén do que o mesmo autor denominou identidades proxecto, transformadoras das estruturas de poder, lonxe dunha sorte de peche nunhas identidades esencializadas.

Wa Thiong'o (2015) opón, nese sentido, na África contemporánea, unha tradición imperialista cunha tradición de resistencia, que atribúe non aos intelectuais e académicos do *establishment* neocolonial, senón aos traballadores (labregos e proletariado urbano), coa axuda de estudantes e intelectuais “patriotas”, de soldados e doutros elementos progresistas das clases medias menos privilexiadas que realizan unha “defensa patriótica de los orígenes campesinos y proletarios de las culturas nacionales, en su defensa de la lucha democrática de todas las nacionalidades que habitan un mismo territorio” (p. 25). Usando, si, unha linguaxe, coma a de Fanon, máis próxima á do Estado-nación de antes da fase actual da globalización, mais non reducible a unha reclamación dunha abstracta identidade esencializada e monolítica. Os exemplos poderían multiplicarse mais, desde o encontro entre o feminismo e o pensamento poscolonial, poderían sinalarse outras mostras do que Benhabib chamou “socioloxía reduccionista da cultura”, como as denuncias de Anzaldúa (2016) ou Segato (2018) da cultura dominante como cultura patriarcal, quizais tamén encadrables máis nas identidades proxecto que nas identidades resistencia de Castells.

Alén da crítica postcolonial, mais volvendo ao cosmopolitismo “vernáculo” de Bhabha (2013), a cuestión é que as persoas migrantes poden ser tamén suxeito desa política do recoñecemento como forma de demandar

outras estruturas e prácticas políticas e éticas e non a afirmación de identidades esenciais. Porque o feito é que as persoas inmigrantes, argumenta Bauman (2006), convertéronse nas principais portadoras das diferenzas que producen máis medo e contra as cales se trazan fronteiras. Mais, explica, en realidade non se trazan fronteiras para separar diferenzas preexistentes, senón que se buscan diferenzas para xustificar as fronteiras. Convértense algunhas diferenzas en significativas e importantes nun mundo, o da globalización, que se tornou ameazador e imprevisible. Un mundo que creou segundo este autor unha grande cantidade de xente “superflua” que non ten nada, que representa a fragilidade da nosa propia posición social nun equilibrio económico precario e imprevisible. Porque o progreso económico produce persoas cuxas capacidades laborais non serven. Man de obra sobrante que antes emigraba, mais que co avance mundial do proceso de modernización multiplícase, facendo de cidades europeas xa densamente poboadas receptoras de estranxeiros.

Bauman (2016) subliña nas súas análises a relevancia dunha emoción, o medo, para explicar o rexeitamento aos que chama os *extraños llamando a la puerta*. Tamén Todorov (2008) se referira á oposición entre o que denominou medo e resentimento. O resentimento de parte da poboación mundial sería unha actitude consecuencia da humillación, na súa opinión real ou imaxinaria, que supostamente lles terían infrinxido os países máis ricos. E o medo sería o de “Occidente”, medo ao resentimento en forma de ataques terroristas e medo tamén aos países “do apetito”, coma Xapón, China, a India, ou Brasil, que queren formar parte do reparto das riquezas e que teñen un potencial de dominio do mercado a partir da súa capacidade para producir barato.

O medo, segundo Bauman, ten a súa base no temor á perda do xeito de vida que en Europa coñecemos e practicamos. As migracións masivas, lembra, forman parte da historia da humanidade, mais para a maioría da poboación europea, acuciada xa pola precariedade e pola debilidade da súa posición social e das súas perspectivas de futuro, esa afluencia significa máis competencia no mercado laboral e maior incertidume. O descoñecemento do outro é, neste contexto, causa dunha grande ansiedade, pois a súa chegada é un anuncio da fragilidade do noso benestar,

da posible caída do noso mundo. E de medo e ansiedade fala tamén Ahmed (2004) na súa análise das políticas de creación do medo ou o do odio, que constrúen o outro como un perigo para a propia existencia. Ao respecto, Bauman sinala o papel dos medios de comunicación na creación do pánico.

O “choque de civilizacións” que agoiraba Samuel Huntington (1995), explica Bauman (2006), maniféstase de repente, neste contexto, como un encontro entre veciños: xente real que viste doutro xeito, fala doutro xeito e é diferente noutros aspectos. Así aparece a “mixofobia”, pois vívese constantemente con estranxeiros e afloran os prexuízos: son parasitos do benestar, potenciais terroristas... e, sobre todo, desclasados, excluídos, expulsados da sociedade, marxidados que serven para lembrarnos que poderíamos acabar igual ca eles.

Appadurai (2007) revisa tamén a tese do “choque de civilizacións” de Huntington sinalando que o mesmo concepto de “civilización” que manexa este autor é unha mestura de xeografía, raza, relixión e cultura, ignorando a heteroxeneidade interna de cada unha desas macrorrexións, así como os diálogos e debates que nelas se producen, ademais das hibridacións, solapamentos e interaccións entre elas. Nese sentido, podería dicirse que Huntington estende á civilización unha versión simplificada da vella concepción da cultura como realidade estática, homoxénea e pechada. O verdadeiro problema, segundo este mesmo autor, reside no rexeitamento das minorías, nun contexto global no que coexisten dúas dinámicas opostas: a homoxeneización e a heteroxeneización cultural (Appadurai, 1997).

Outra resposta á tese de Huntington atópase na análise de Ali (2005), para quen o choque prodúcese, en realidade, entre dous tipos de fundamentalismos: un relixioso e outro imperialista, ambos apoiados en símbolos sacros: da “vinganza de Alá” ao “Deus bendiga a América”. O traballo de Ali, coma o estudo de Rashid (2014) sobre os talibán, axuda a comprender os fundamentalismos islámicos como proxecto político e non como unha sorte de expresión cultural ou civilizatoria de persoas que, por outra banda, tenden a ser moi cosmopolitas en aspectos como o seu manexo das novas tecnoloxías ou a súa mobilidade xeográfica.

2.3.3. Cidadanía cosmopolita

Appiah (2007) sitúa os responsables dos atentados do 11 de setembro en Nova York no “cosmopolitismo tóxico”, co seu pensamento universalista -orientado a estender planetariamente o seu modelo político e social- e multiétnico, pero antiliberal e antimoderno. O cosmopolitismo que Appiah defende non pretende acabar coas lealdades nacionais nin se confunde cos valores do viaxeiro do mundo, que non cidadán do mundo, que desfruta conversando con estranxeiros exóticos e que celebra irreflexivamente a diferenza.

O nacionalismo, reflexiona Appiah, ten co cosmopolitismo máis aspectos en comúns dos que moitas veces se sinalan. Porque ambos exhortan a abrazar un nivel de lealdade abstracto. Pois nin vivimos nunha aldea global na que sexa posible relacionarnos con seis mil millóns de persoas nin poderíamos ter tampouco lazos afectivos cos millóns de cidadáns e cidadás do Estado que nos reconece unha nacionalidade. O que molesta do nacionalismo, segundo Appiah, é o mesmo que amola do cosmopolitismo, que é que ás veces entra en contradición con lealdades máis locais. O nacionalismo, como o cosmopolitismo, foi acusado de eclipsar a solidariedade e a tradición local ou de ser unha forza homoxeneizadora.

Nussbaum (1994) admite, coma Appiah, que o cosmopolita sinta interese polo local, pois é desde aí desde onde pode facer o ben. Esta autora pregúntase se o estudantado debe ser educado para sentirse parte dun Estado-nación e ademais para respectar os Dereitos Humanos do resto do planeta, ou se debe aprender que é un cidadán/cidadá do mundo, consciente dos problemas do resto dos seres humanos como dos do país no que vive. Unha educación cosmopolita é, para ela, a segunda. Un estudante pode continuar coas súas lealdades particulares -familia, relixión, comunidade étnica ou racial, comunidade nacional- pero debe ser ensinado, sobre todo, a reconecer a humanidade onde se encontre. *She must learn enough about the different to recognize common aims, aspirations, and values, and enough about these common ends to see how variously they are instantiated in the many cultures and many histories* (Nussbaum, 1994,

4). Porque unha cidadá do mundo debe mellorar o mundo empezando polo lugar que habita.

A maioría das identidades colectivas, lembra Appiah (2007), ademais de ser socialmente construídas, imaxinadas como di Benedict Anderson -que non significa irreais ou falsas- vincúlannos con estraños, con persoas que non coñecemos. A nación, indica, non preexiste ao Estado como no pensamento de Herder, senón que é tan arbitraria coma este, o cal non significa que haxa que desbotala da nosa identidade se para nós é importante, se pertence á esfera dos nosos valores. O cosmopolita liberal debener reconecer a prominencia ética do Estado, asegura, do condado, do pobo, do oficio, da profesión, da familia e de todos os círculos concéntricos máis estreitos que o horizonte humano. Mais a tarefa do cosmopolita, matiza, é abrir o debate e a conversa por enriba das fronteiras que separan as nacións. *El cosmopolitismo que me propongo defender no es un diálogo entre culturas estáticas cerradas, cada una de las cuales es homogénea en su interior y diferente de todas las demás* (Appiah, 2007, 365), sinala. As persoas, explica, somos diferentes, pero podemos conversar sen ter nin unha cultura nin uns valores universais compartidos, porque temos capacidade para captar historias e dialogar sobre elas, mesmo que nos resulten estrañas.

Unha visión diverxente coa de Appiah é a de Bilbeny (2007), que opón cosmopolitismo e patriotismo por considerar o segundo un particularismo. Non existe, para el, punto de encontro, nin sequera a partir do internacionalismo. Porque cosmopolitas coma o multiculturalista Bhikhu Parekh ou, antano, Kant, son en realidade, na súa opinión, internacionalistas que non se opoñen ao Estado nacional e mesmo ao nacionalismo se este se expresa en clave republicana ou liberal-multiculturalista. O cosmopolitismo, argumenta Bilbeny, só acepta un patriotismo doméstico non exclusivista, pois non todo o local é repudiable. O cosmopolitismo sostense sobre o local, pois o mundo é unha suma de partes, non un baleiro ou unha abstracción colosal.

Rubio (2007) realiza un percorrido polas diferentes formas de cosmopolitismo que levan desde o concepto de cidadanía de Alfred Marshall ás formas de cidadanía transnacional e transcultural. O cidadán, dicía

Marshall, xa non é o cidadán participativo da antigüidade grega ou romana. O obxectivo de Marshall era a integración de toda a cidadanía nun único modelo, o que despois foi o *melting pot*. Máis adiante, liberais coma Rawls ou Dworkin abren o camiño para demandar unha cidadanía activa, que reclame participar nos asuntos públicos e que non supoña, simplemente, asimilación ao grupo dominante. Segundo Rawls, as posicións desiguais só son aceptables se operan en beneficio dos máis desfavorecidos. Mais o seu principio da diferenza, pensado para a desigualdade socioeconómica, non incluía a diferenza étnica, nacional ou cultural. Dworkin abre a porta a un liberalismo que teña en conta a comunidade, pois non existe o individuo sen atributos e sen vínculos. Iris Young, máis adiante, nega a neutralidade do Estado e reclama un concepto de cidadanía diferenciada que non negue, na práctica, os dereitos das minorías, ás que o Estado debería recoñecer dereitos diferenciais.

Charles Taylor e Wil Kymlicka, lembra Rubio (2007), defenden despois unha cidadanía multicultural que distinga entre categorías que Young non diferenciara, como minorías nacionais e minorías étnicas, e Kymlicka faino desde unha cidadanía liberal ampliada ao pluralismo cultural. Ambos demandan, ademais, unha política do recoñecemento da diferenza fronte a unha suposta neutralidade do Estado que produce, na realidade, asimilación dos grupos minoritarios. Mais o multiculturalismo pode negar, dentro do grupo que quere protexer, ao individuo, forzándoo a seguir a dinámica do seu grupo e non ter en conta o diálogo maioría-minoría ou as desigualdades e relacións de poder entre grupos que demandan recoñecemento. Contra isto reacciona Jürgen Habermas, que reflexiona sobre unha cidadanía posnacional nun mundo no que o Estado-nación perde importancia e no que o Estado se volve pluriétnico ou plurinacional. A súa proposta de patriotismo constitucional relaciónase coa lealdade á lei, e en concreto á Constitución do país, por enriba das diferenzas culturais. David Held ou Adela Cortina teorizan máis adiante unha cidadanía cosmopolita de cidadáns do mundo. Fronte á posible abstracción deste termo, Martha Nussbaum deixa espazo para o local, para a lealdade nacional, porque se poden ter sentimentos cosmopolitas pero o habitual é, tamén na sociedade global, sentirse cidadán ou cidadá

dun Estado ou de varios. Chégase así á cidadanía transnacional, segundo Rubio, para pasar á transcultural, que non enfatiza a diferenza, senón o que o seres humanos teñen en común. E estes trazos comúns fan posible o diálogo.

Dos procesos de tránsito ás sociedades multiculturais xorde, segundo Habermas (1997), unha forma de integración social que apunta máis alá do Estado nacional. Porque son a vinculación a liberdades republicanas historicamente conseguidas e a lealdade á orde política as que, alén das diferenzas culturais, crean a motivación para un recíproco responsabilizarse de cada cidadán cos demais. Antes era a nación como *Volkgeist*, a primeira forma de identidade colectiva moderna, a que concedía o substrato cultural á unidade de organización política do Estado. A conciencia de co-pertenza a un pobo, a través dunha orixe, dunha lingua e dunha historia común convertía os súbditos en membros dunha comunidade política que se sentían responsables uns dos outros.

O problema das minorías reside, segundo reflexionou tamén Habermas (1996), en que a cidadanía non está composta de individuos abstractos separados das súas referencias de orixe. Por regra xeral, materias culturalmente sensibles como a lingua oficial, as comunidades relixiosas, as normas de dereito penal, os asuntos que afectan á familia, a aceptación dos estándares de seguridade ou a separación entre a esfera privada e a pública reflicten a autocomprensión ético-política da maioría social. Polo que poden xurdir loitas culturais das minorías desprezadas pola cultura maioritaria. En termos xerais a discriminación pode abolirse, na opinión deste autor, a través dunha inclusión que sexa suficientemente sensible ás diferenzas individuais e de grupo de transfundo cultural. Cando as sociedades pluralistas están organizadas como Estados democráticos de dereito, afirma, ofrécense distintos camiños para a inclusión sensible á diferenza: a forma federal do Estado, a descentralización de competencias estatais, os dereitos específicos do grupo, políticas para a igualación...

O Estado-nación moderno vese superado, segundo Held (1997), por arriba e por abaixo. Os procesos de interconexión económica, política, legal, militar e cultural están transformando desde arriba a capacidade do Estado moderno, que ve cuestionadas as súas facultades regulatorias

en certos aspectos. A interconexión rexional e global crea cadeas de decisións e resultados políticos que o Estado tampouco pode controlar. E moitos grupos, movementos e nacionalismos locais e rexionais cuestionan desde abaixo o Estado-nación como sistema de poder representativo e responsable. No modelo cosmopolita que este autor propón crearíase un poder lexislativo e un poder executivo transnacionais, efectivos no plano rexional e no global.

O suposto debilitamento dos Estados-nación é matizado, porén, por Rancière (2000), quen sinala que, nas actuais democracias, ao seu ver dominadas por un poder oligárquico, o novo reparto de poderes entre capitalismo internacional e Estados nacionais tende máis a reforzar o Estado que a debilitalo. *Los mismos países que abdican de sus privilegios ante la exigencia de libre circulación de capitales, los recobran de inmediato para cerrar sus fronteras a la libre circulación de los pobres del planeta en busca de trabajo* (p. 188), subliña.

Kant, lembra pola súa banda Cortina (1997), defendía un proxecto de cidadanía cosmopolita para a humanidade, apoiado nunha educación moral que ensinase a tratar os demais como fins e non como medios para conseguir os propios obxectivos. Hoxe en día, explica, non pode ser considerado un auténtico cidadán o egoísta que instrumentaliza os seus concidadáns, senón o que ten vontade de participar nunha comunidade xusta, pois trátase de aprender a convivir con xustiza. Por iso non cabe, na cidadanía cosmopolita, pechar as portas aos demais seres humanos, aínda que non sexan concidadáns: a persoa migrante, a refuxiada, a estranxeira... E por ese motivo segue sendo tamén necesario, indica, fortalecer unha Europa social que protexa os dereitos políticos, económicos, sociais e culturais da cidadanía e que se propoña como meta que se cumpran os de todos os habitantes da Terra. Asumindo globalmente problemas que se presentan planetariamente, como o cambio climático, a fame e a pobreza porque, na súa opinión, o maior dos problemas sociais segue a ser o odio ao pobre, a aporofobia, e non o racismo e a xenofobia. Ciganos e inmigrantes, por exemplo, son ao seu ver máis vítimas de aporofobia que de xenofobia.

Aínda que, quizais, a discriminación, como defende esta tese, teña que ver cun proceso moito máis complexo de creación da alteridade relacionado coas novas formas de racismo no que a pobreza é só un dos factores que sen dúbida interveñen. Xa Goffman (1963) explicaba que o intercambio social rutineiro en medios coñecidos permítenos tratar con “outros” previstos sen necesidade de prestarlles especial atención. Cando nos atopamos ante un estraño, buscamos a categoría social á que pode pertencer e deducimos os atributos que pode ter, é dicir, a súa identidade social. A partir destas anticipacións, realizadas a través da aparencia da persoa, formulamos unhas expectativas e demandas sobre ela. Se o estraño ten un atributo diferente aos demais podemos deixar de velo como unha persoa normal da súa categoría para consideralo alguén menos desexable, desacreditado, quizais perigoso. Estes atributos indesexables funcionan como estigmas cando son incongruentes coas nosas expectativas, cos nosos estereotipos sobre a categoría social á que asignamos o individuo. Un atributo que estigmatiza nun contexto pode non facelo noutro, polo que se trata dunha linguaxe de relacións, non do atributo en si.

Para Byung-Chal (2018) o problema da expulsión do distinto, tal como lle chama, reside na expansión totalizadora do igual. Viaxamos por todas partes, explica, sen ter realmente ningunha experiencia. Sabemos de todo sen ter realmente ningún coñecemento sobre nada. Ansiamos estímulos cos que sempre podemos quedar igual a nós mesmos. Acumulamos amigos e seguidores sen confrontarnos xamais co distinto porque a interconexión dixital serve para atopar persoas iguais que pensan igual. Porque o igual non doe, non cuestiona. O igual carece de contrincante dialéctico, medrando como masa amorfa. A negatividade do distinto daría forma á mesmidade. A mesmidade tería forma se avanzase sobre a diferenza co distinto. O igual, pola contra, carece de tensión dialéctica, é só xustaposición indiferente.

A cuestión é que, nesta tese, tratamos de analizar o progresivo efecto do noso programa de educación intercultural, a través do desenvolvemento das competencias interculturais, na identificación do alumnado coa alteridade e, en concreto, coas persoas migrantes. E tratamos de observar a

evolución deste progreso de identificación a través do rexeitamento dos distintos tipos de discriminación que as persoas migrantes poden sufrir por motivo de nacionalidade, cor da pel e/ou cultura ou etnia, é dicir, a causa das variadas formas dos novos racismos. O proceso de identificación en si non é doado de definir. Na linguaxe do sentido común, lembra Hall (1996), a identificación constrúese, desde unha conceptualización naturalista, sobre o recoñecemento dalgunha característica común. O enfoque discursivo, porén, entende a identificación como unha construción, un proceso. Unha vez consolidada e, tal como explica tamén Ramírez Goicoechea (2011), non cancela a diferenza, pois non produce unha fusión total. Como proceso, actúa a través da diferenza, polo que precisa o que queda fóra, a produción da fronteira, o mantemento da alteridade.

Na modernidade tardía, as identidades -volvendo ao principio deste capítulo- non se unifican, son fragmentarias e fracturadas, múltiples, dinámicas e cambiantes. Mais, sinala Hall (1996), cómpre situar os debates sobre a identidade dentro das prácticas historicamente específicas que perturbaron o carácter relativamente estable de moitas poboacións e culturas, en relación con procesos como a migración -obrigada ou libre?- das poboacións do mundo poscolonial. As identidades, construídas dentro do discurso, emerxen ademais nun xogo de relacións específicas de poder, polo que son máis un signo de marcaxe da diferenza, de creación da alteridade, que dunha unidade idéntica, homoxénea e naturalmente construída. As identidades constrúense a través da diferenza, marcando diferenza.

O significado de calquera termo, a súa identidade, só pode construírse a través da relación co Outro, co que non é, co seu afóra, como xa explicara Derrida (1977) como unha creación dunha xerarquía entre dous polos, no que o segundo polo: muller, negro, etc, queda colocado como un accidente do primeiro, que é o considerado normal, natural. Muller e negro son, así, o marcado fronte ao non marcado “home” e “branco” (Laclau, 1990). Butler (2001) analizou esta mesma cuestión en relación ao sexo e o xénero. Para Simone de Beauvoir, lembra, o feminino é o xénero marcado, construído por oposición ao suxeito, que é o masculino,

o considerado universal. Irigaray, pola contra, pensa que só hai un sexo, o masculino, que se desenvolve a través da produción do Outro, e que as mulleres quedan fóra do esquema binario, sen ser nin o suxeito nin o Outro, senón a diferenza, o excluído, o non representable. Wittig, pola súa banda, sinala que, nas condicións de sexualidade heteronormativa, o sexo é sempre feminino, pois o masculino non está marcado. Butler cuestiona a propia categoría sexo por negar a multiplicidade de interseccións culturais, sociais e políticas en que se constrúe o conxunto supostamente universal “mulleres” sen ter en conta os privilexios de clase ou raciais.

Eagleton (2010) propón pola súa banda unha ética da solidariedade co Outro. *Es un error que nuestras simpatías espontáneas estén confinadas a aquellos que conocemos, mientras que nuestra preocupación por quienes están lejos ha de delegarse a los herrumbrosos mecanismos de la razón abstracta* (p. 557), explica. Porque os afectos comezan pola casa só no sentido literal de que é o primeiro lugar onde se aprenden, mais poden desenvolverse sentimentos maiores por persoas menos próximas e, ademais, hai maneiras de respectar a individualidade dos outros sen sentir afecto persoal cara eles. Dar prioridade ás relacións con extraños, indica, é o paradigma da conduta ética, incluíndo o noso comportamento cara ás persoas que temos máis perto nun sentido literal.

Nun sentido converxente, Augé (1994) subliña que a busca dunha simpatía sólida require tempo. *No hay ninguna razón para que yo no acabe nunca de identificarme con mis interlocutores africanos; por otra parte, tampoco hay diferencias respecto a mi compañero de piso, a mi cuñada o a mis colegas: ¿quiénes son, qué son exactamente estos próximos, en apariencia familiares, pero que, en ciertos momentos, sus lecturas, sus creencias o simplemente su silueta, su actitud, se me revelan extraños, todavía más lejos de mí que el más lejano de mis interlocutores africanos?* (p. 31), comenta.

Admitindo, así, que as identidades -fragmentarias, múltiples- se crean a partir da marcaxe, a través de relacións sociais de poder, da diferenza, tamén podemos tratar de comprender os procesos de identificación -sempre limitados no seu alcance e natureza polas normas e prácticas sociais- que forman parte desta construción social da alteridade. E identificación

significa, nesta tese, desde unha perspectiva antirracista, rexeitamento de actitudes e de prácticas racistas como a discriminación. Que o alumnado non chegue a borrar a súa diferenza -social e discursivamente creada- coa alteridade non significa que, como o cidadán cosmopolita, non sexa quen de ver a humanidade alí onde esta se encontra, máis alá da súa identidade nacional, sendo consciente dos problemas propios e dos alleos e adoptando actitudes contrarias ás discriminacións concretas, reais, próximas, e non só discursos antirracistas baleiros, reducidos á proclamación da igualdade formal de todos os seres humanos ou mesmo dos dereitos humanos como abstracción.

3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL. ESTADO DA CUESTIÓN

3.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A pedagogía intercultural propónse, segundo Aguado (2003), deconstruír *las visiones esencialistas de la identidad y de la cultura, luchar contra la 'etnitización' forzada del otro que lleva a encerrarle en una visión caricaturesca* (p. 1). Este enfoque exige considerar a diversidade cultural como un aspecto inherente a calquera sociedade contemporánea e non só como produto dos movementos migratorios recentes. Tendo en conta que as diferenzas culturais, lingüísticas, étnicas, etc, interactúan coas de xénero, clase social, idade, medio rural-urbano..., para producir variadas relacións de poder.

As diferenzas culturais non deben ser consideradas ademais, segundo esta autora, de xeito esencialista, senón máis como *constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos e individuos* (p. 4). A diversidade, desde esta perspectiva, non é unha excepción nin unha novidade histórica, senón a norma, xa que todo grupo humano é, por definición, culturalmente diverso e pode ser, así, descrito en función non de características como a nacionalidade, etnia, lingua, relixión..., senón das diferentes formas de estar e ver o mundo dos seus membros. A pedagogía

intercultural subliña o contacto, a interacción, a comunicación, o intercambio, a influencia mutua entre formas culturais diversas e cambiantes.

Tamén Medina e Domínguez (2005) definen o “saber intercultural” como coñecemento das distintas crenzas, actitudes, concepcións, habilidades e problemas dos diversos xeitos de vivir e de entender o mundo. Polo que *el discurso plural necesita un esfuerzo de reflexión de la lengua común y el uso creativo y participativo de las diversas situaciones y vivencias interculturales construyendo un escenario de reflexión y plena convivencia entre todas las cultura* (p. 41).

O termo interculturalidade incorpórase segundo Santos e Lorenzo (2012) no ámbito da pedagogía intercultural para reflectir *la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis culturales* (p. 26) xa que no encontro vaise creando un vínculo afectivo que alimenta *la corresponsabilidad y el cuidado mutuo, al tiempo que redundará en el respeto, interés y atención que pongamos en las redes de significados y experiencias que van configurando su vida* (p. 28).

Aguado (2003) avoga, desde esta perspectiva, por superar os enfoques pedagóxicos de déficit/compensatorios. Os modelos de déficit, implantados en Estados Unidos nos anos 60, non consideraban a diversidade cultural, atribuíndo os peores resultados escolares dos grupos marxidados a carencias culturais, ambientais ou xenéticas. Os modelos compensatorios si teñen en conta a diversidade pero conciben o progreso educativo como o paso dun nivel inferior a outro superior, polo que establecen mecanismos para compensar os grupos que se atopan nos chanzos máis baixos en canto a resultados. Organizan, por iso, aulas de reforzo, titorías, clases de recuperación...

Esta acción compensatoria é válida, segundo Aguado, se se combina con perspectivas propias do enfoque intercultural, como a valoración da diversidade e o intercambio cultural. A pedagogía intercultural considera a diferenza a norma e non un tipo de déficit e propónse como meta a igualdade de oportunidades en todos os grupos socioculturais, tentando desenvolver as competencias interculturais de alumnado e profesorado e fomentando a superación da discriminación.

O contraste entre o enfoque de déficit e o modelo da diferenza é tamén establecido por Cordeiro, Reagan e Martínez (1994), que distinguen o segundo polas seguintes características: en primeiro lugar, a lingua do estudante é considerada diferente pero non menos desenvolvida que a dominante; en segundo lugar, o estilo de aprendizaxe do estudante é entendido como unha ferramenta que lle axudará no seu estudo e non como un obstáculo para o seu progreso; en terceiro lugar, a familia do estudante é vista como axente do seu desenvolvemento e non como un obstáculo e, por último, recoñécese o conflito entre a cultura normativa da escola e a do grupo de orixe do estudante, sen concibir ese feito como un problema de disciplina.

A pedagogía intercultural defínese, ademais, non como unha actuación dirixida ao estudantado inmigrante ou a grupos étnicos ou lingüísticos específicos, senón, segundo subliña Aguado (2004), como *un enfoque educativo que se dirige a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad. Su objetivo es el cambio de la escuela y del currículum ordinario de forma que se logre una real igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes* (p. 34). Esta óptica educativa exige, en consecuencia, non só promover exposicións, festas ou semanas culturais, senón transformar o currículo entendido como as prácticas e recursos que se desenvolven nas aulas ordinarias e en xeral na actividade do centro.

O territorio español reúne por outra banda, segundo Santos (1994), unha serie de características que fan da educación intercultural unha cuestión especialmente relevante que, son, primeiro, a pluralidade xeográfica, cultural, social, lingüística e étnica, que convida á defensa do pluralismo inter e intracultural, pois todas as culturas son heteroxéneas; segundo, a historia e experiencia migratoria de boa parte da poboación e, terceiro, a integración no proxecto da Unión Europea, que supón como meta a defensa de políticas favorables á diversidade.

Aínda que, segundo lembran García e Goenechea (2009), ata os anos 90 non houbo formulacións de educación intercultural en España, sendo a presenza de alumnado estranxeiro o factor desencadeante do comezo da súa presenza no sistema, enfocada desde perspectivas compensatorias

e non desde *una revisión de la inadecuación de los supuestos homogeneizadores y etnocéntricos sobre los que se asienta el propio sistema, además de buscar respuestas dentro del marco y las medidas de atención a la diversidad, equidad e inclusión* (p. 87).

Un estudo realizado en Estados Unidos por Okoye-Johnson (2015) analizou o impacto da educación multicultural -programas e currículos multiculturais- nas actitudes raciais do alumnado de preescolar e primaria, en grupos de idade de 3 a 8 e de 9 a 16. Comparando o efecto das revisións curriculares coas dos programas de reforzo da educación multicultural comprobou que as primeiras son máis eficaces para reducir as actitudes racistas, tendo ademais maior impacto nas áreas urbanas que nas suburbanas ou no grupo de 9 a 16 que no de 3 a 8.

3.1.1. O significado da educación intercultural

García e Sáez (1998) avogan por un achegamento entre os termos educación multicultural -dominante no mundo anglosaxón- e educación intercultural xa que, como indican, a polémica existente é pouco produtiva, sobre todo cando ambos conceptos se refiren ao mesmo: o fomento de relacións de intercambio e comunicación cultural. Aínda que, como indica Sabariego (2004), o adxectivo “multicultural” pode suxerir unha sociedade construída como un mosaico, por adición de culturas en contacto, entendendo o termo cultura desde unha perspectiva estática. Por iso, explica, nos países da órbita francesa e europea en xeral prefire falarse de “intercultural” para designar unha opción pedagóxica caracterizada polo recoñecemento da diversidade e o fomento dunhas relacións interculturais positivas.

Canadá foi, nos anos 70 do século pasado, o primeiro país en adoptar o multiculturalismo como política oficial, segundo lembra Race (2015), entendéndoo como un xeito de acadar a unidade a través da diversidade. Seguindo a Bhikhu Parekh, desde a perspectiva inglesa, e a James A. Banks, desde o enfoque estadounidense, este autor inscribe o termo educación multicultural na promoción dunha concepción pluralista da

diversidade cultural, subliñando a heteroxeneidade interna das culturas e a interacción da cultura co xénero, a raza e a etnicidade.

Garreta (2000) analizou a historia da educación intercultural no territorio canadense de Quebec. A escola quebequesa, explica, comezou a camiñar cara a educación intercultural a finais dos anos 60, cando a preocupación principal era a comunicación intercultural, tratando de mellorar a competencia en francés da poboación inmigrante. A partir dos 80 revísanse os materiais pedagóxicos, a formación do profesorado ou a implicación das familias na escola.

Mais na práctica o goberno de Quebec prioriza a aprendizaxe lingüística. *Los discursos más recientes consideran que, para avanzar en la dirección de la educación intercultural, se debe construir un espacio cívico común y un verdadero diálogo intercultural entre los miembros de la sociedad, buscando armonizar las diferentes contribuciones* (Garreta, 2000, 230), integrando ademais a educación intercultural no marco da educación para a cidadanía nun estado que se define como democrático, igualitario e pluralista.

Banks (2019) define a educación multicultural como, á vez, un concepto, un movemento de reforma educativa e un proceso que incorpora, en calquera caso, a idea de que o estudantado de todas as clases sociais, xéneros, cores de pel e características lingüísticas e culturais debe ter as mesmas oportunidades de aprender. Estes autores sitúan a orixe da educación multicultural no movemento polos dereitos civís dos anos 60 e na súa influencia posterior noutros grupos sociais que, coma os afroamericanos, reivindicaron que a escola reflectise as súas experiencias, historias e visións do mundo.

As dimensións da educación multicultural son, segundo este mesmo autor:

1. Integración de contidos: o profesorado usa exemplos e contidos dunha variedade de culturas.
2. Construción do coñecemento: o profesorado axuda o alumnado a investigar e comprender como os marcos de referencia,

perspectivas e negos culturais influen no xeito en que se constrúe o coñecemento.

3. Redución do prexuízo: uso de contidos e actividades que axuden o alumnado a desenvolver actitudes positivas cara os diferentes grupos raciais, étnicos e culturais.
4. Pedagogía da equidade: o profesorado modifica o seu xeito de ensinar para facilitar o desenvolvemento académico do estudiantado de diversos grupos raciais e culturais e dos diversos xéneros e clases sociais.
5. Unha estrutura e cultura da escola empoderadora: a cultura e organización da escola debe promover a igualdade de xénero, racial e de clase social.

Mais engadir ao currículo contidos sobre as diferentes orixes culturais do alumnado non transforma a educación en multicultural, advirte Nieto (1999). Unha educación multicultural crítica supón, na opinión desta autora:

1. Afirmar a cultura do alumnado sen trivializala, sen reducir o tratamento da diversidade cultural a anécdotas e celebracións puntuais.
2. Cuestionar o coñecemento hexemónico: todas as formas de coñecemento deben ter cabida e ser tratadas de forma crítica, sen magnificar ningunha nin presentala de forma esencialista como algo dado.
3. Repensar os métodos pedagóxicos buscando estratexias innovadoras e coidando, sobre todo, o clima da aula.

4. Problematizar os enfoques simplistas sobre o autoconcepto, comprendendo que este se constrúe socialmente e que a escola reafirma os grupos dominantes e devalúa os non hexemónicos.
5. Entender que a educación multicultural non é a solución perfecta que vai conseguir uns resultados académicos excelentes para os grupos sociais dominados na sociedade.

Desde unha mesma liña de evitación da esencialización das culturas, o Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI), da Universidade de Barcelona propuxo, segundo Sabariego (2004), poñer en práctica tres ideas básicas: primeira, un sentimento de pertenza aberto á pluralidade, a identidades múltiples, evitando identificar os e as adolescentes cunha cultura determinada e única; segunda, o desenvolvemento dunha competencia cidadá a partir dunha concepción de dereitos humanos e de democracia e terceira, un exercicio práctico da participación cidadá dentro e fóra da aula, favorecendo unha cultura democrática a través de estratexias cooperativas e da colaboración desde a escola en accións cívicas.

Desde unha perspectiva converxente, Aguado, Gil e Mata (2005) recomendan non falar de culturas ou minorías como algo predefinido e pechado pois *no es aceptable creer que podemos clasificar a nuestros alumnos y alumnas en función de una cultura supuesta (habitualmente asociada a nacionalidad, religión o lengua) o por pertenecer a un grupo culturalmente minoritario. Si lo hacemos, estamos haciendo invisible lo que son como personas* (p. 32)

Para concretar as implicacións do termo “intercultural”, Sales e García (1997) distingueno doutros tres enfoques, o asimilacionista, o integracionista e o pluralista. Segundo o asimilacionista a diversidade é un problema que ameaza a cohesión social e que debe ser compensada nun sentido de homoxeneización, sendo os distintos grupos culturais absorbidos polos dominantes, donos do poder económico e político.

O modelo integracionista trata de dar un paso máis, formulando a idea da igualdade de dereitos e da unidade a través da diversidade, mais *reduce el fenómeno muticultural a un problema de déficit cultural y la*

igualdad de oportunidades a una cuestión de homogeneización de los modelos culturales, mostrando poco respeto por la diversidad (Sales e García, 1997, 17), pois segue habendo unha cultura dominante á que as culturas minorizadas deben adaptarse para participar plenamente nas institucións sociais, políticas e económicas da nación que encarnaría, como no modelo de *melting pot* estadounidense, unha entidade superior ás culturas que a conforman por separado.

Na perspectiva pluralista, a metáfora xa non é *melting pot*, senón o *salad bowl*. Cada grupo cultural ten dereito a conservar as súas características, pois considérase que todas as culturas son igualmente valiosas. Mais propónse que, como o contacto entre culturas se desenvolve en termos de relación de poder, cada grupo cultural debe resaltar a súa diferenza e defender os seus intereses fronte aos que tenten sometelo, polo que convén que cada grupo conte con estruturas e institucións propias para protexer as súas aspiracións económicas, sociais e políticas. O perigo do pluralismo segundo Sales e García (1997) é levar ao relativismo cultural e ao segregacionismo.

O interculturalismo parte, pola contra, segundo estas autoras, dun concepto de cultura máis dinámico que permite o diálogo entre os diversos grupos culturais. Non considera tampouco ningunha cultura superior a outra nin adopta unha perspectiva relativista segundo a cal todas as culturas serían igual de válidas. *Más bien plantea una continua reflexión crítica de los elementos culturales, empezando por los de la propia cultura, para ir desterrando todos aquellos valores que entren en serio conflicto con valores humanos universales que deben ser compartidos por todas las culturas* (Sales e García, 1997, 20)

Desde este enfoque considéranse os grupos culturais na súa heteroxeñidade -cos seus conflitos e relacións de poder- e sublíñase non a diferenza cultural, senón a interrelación do factor cultural co político, de xénero, de clase social, de idade..., buscando os elementos comúns aos distintos grupos que permitirán o entendemento entre eles. Así, o intercultural é segundo estas autoras un modelo educativo que propicia o enriquecemento cultural da cidadanía *partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación*

activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales e García, 1997, 46).

Olveira (2000) afonda no significado do concepto “asimilación” na historia da socioloxía europea. Para Durkheim (1973) a asimilación cultural era algo funcional que se conseguía na segunda xeración de inmigrantes. Mais, sinala Olveira, o concepto asimilación, tras xurdir cun significado progresista, é revisado para consideralo unha expresión do etnocentrismo e unha mutilación da identidade do individuo. Entenderemos por asimilación o proceso mediante o cal unha cultura asume un rol pasivo con respecto a outra, a cultura dominante, que conleva un xuízo de valor no que algunhas culturas son consideradas superiores con respecto a outras (Olveira, 2000, 35), explica.

Desde unha óptica semellante, Coelho (2006) distingue a segregación, asimilación, fusión cultural e pluralismo cultural. A segregación implica a separación forzada de grupos culturais e raciais. Asimilación supón absorción dos grupos culturais minorizados por parte da cultura maioritaria. O pluralismo cultural ou multiculturalismo trata a diversidade como unha vantaxe e unha oportunidade nunha sociedade cohesiva na que os individuos e grupos culturais interactúan e participan por igual, mantendo as súas identidades culturais.

A fusión cultural estaría representada pola metáfora da ensaladeira, propia de Canadá, fronte á do crisol de culturas, propia dos Estados Unidos. No mosaico ou ensaladeira cada cultura contribúe á formación da cultura común de forma que a diversidade se integra na cultura principal e a educación trata de crear unha identidade común que mesture a cultura maioritaria coas demais. Mais na práctica, indica esta autora, é máis un ideal que unha realidade e o que produce é unha asimilación das culturas minoritarias.

Nieto (2011) conflúe con Coelho na súa análise da política do *melting pot* pois, tal como sinala, de pouco serve tratar cuestión culturais e lingüísticas se non se teñen en conta a desigualdade e a discriminación. É por iso que, na súa opinión: *para ser eficaz, la educación multicultural debe tener en cuenta la historia de diferencia e inmigración de la nación, o sea, la historia de la opresión, la desigualdad y la exclusión que la ha*

caracterizado, así como de las oportunidades y los beneficios de la diferencia e inmigración (p. 30). Non se trata, por iso, segundo esta autora, de ensinar á maioría a ser sensible ou tolerante coa minoría, senón de cuestionar a suposta superioridade da maioría, así como o seu racismo e prexuízos.

Nun mesmo sentido, Banks (2015) observa que, antes da chegada dos movementos de revitalización étnica dos anos 60 e 70, o obxectivo das escolas da maioría de estados-nación era educar o alumnado para que internalizase os valores “nacionais”. Estados Unidos, Canadá ou Australia defínense como nacións multiculturais nas que os grupos minoritarios poden conservar a súa cultura, mais na práctica sofren discriminación na escola e fóra dela. Desde a visión asimilacionista liberal, explica, considérase que os dereitos dos grupos van en detrimento da liberdade individual e que os fortes vínculos con grupos culturais, étnicos, relixiosos, lingüísticos... promoven o conflito.

Os teóricos asimilacionistas defenden, así, unha concepción universal da cidadanía que libere o individuo de ataduras culturais e étnicas mais que tamén esquece a diversidade, a discriminación e a exclusión estrutural. Porque, explica Banks, dar por feito que tratar por igual a todos os grupos vai xerar igualdade é obviar a discriminación e o racismo que algúns sufriron ao longo da historia e aínda sofren. De xeito que, cando a cidadanía é definida polos grupos de poder, os intereses dos mesmos serán os definidos como universais e de interese público, fronte aos intereses “particulares” das minorías.

Mais tanto o discurso da educación multicultural como o da educación intercultural poden caer en contradicións, malia tentar afastarse das perspectivas asimilacionistas. Ao respecto, Abdallah-Pretceille (2001) achega unha perspectiva crítica. O modelo multicultural anglosaxón, explica esta autora, supón que a pertenza a un grupo determina o individuo, polo que os distintos grupos son *a priori* identificados, clasificados e mesmo xerarquizados. A lei reconece os dereitos de cada grupo e protexe as minorías a través de políticas de cotas e de discriminación positiva. Recoñécese o relativismo cultural e as diferenzas culturais e, ao contrario de no modelo intercultural francés, estas exprésanse no espazo público.

Os problemas deste modelo son, segundo esta autora, diversos. En primeiro lugar, a acentuación da diferenza, pois a caracterización *a priori* dos grupos pode levar á discriminación. Non basta, explica, con asignar a cada grupo un espazo real ou simbólico, pois cómpre cuestionar as estruturas que promoven a desigualdade entre grupos. En segundo lugar e, debido á mesma tendencia, a limitación da mobilidade social entre grupos. En terceiro lugar, o escurecemento do carácter polimorfo e heteroxéneo das culturas. Pois se ben se pode admitir a existencia de comunidades máis ou menos estables, non se debe establecer unha correspondencia entre prácticas culturais e pertenza a un grupo, xa que *la posibilidad de pertenecer a más de un grupo simultáneamente y de participar en más de una subcultura, de normas y referencias no necesariamente coherentes entre sí, multiplica los entrecruzamientos de identidades e impide la identificación sistemática de los demás* (Abdallah-Pretceille, 2001, 30)

En cuarto lugar, unha sobredeterminación das variables culturais de fenómenos que tamén son políticos, económicos, históricos, sociolóxicos e psicolóxicos, que pode conducir a un determinismo cultural e a unha naturalización ou bioloxización dos feitos culturais. E en quinto lugar a promoción de certas formas de renuncia á autonomía individual ao quedar as persoas subsumidas no seu grupo.

Canto á perspectiva intercultural, dominante en Europa e de tradición francesa, Abdallah-Pretceille (2001) comenta tamén diversos paradoxos. En primeiro lugar, a referencia sistemática, na práctica, á inmigración, co conseguinte agochamento doutros xeitos de diversificación social e con excesivas concesións á afectividade que acaban favorecendo os discursos contrarios á inmigración como chivo expiatorio dos problemas sociais. En segundo lugar, a desconfianza cara os discursos que versan sobre as diferenzas, que pode levar a posicionamentos reduccionistas.

En terceiro lugar, unha terminoloxía non afianzada que favorece a confusión -da inserción coa integración e a asimilación, por exemplo-. En cuarto lugar, nesgos ideolóxicos relacionados coa presentación de valores como o intercambio e o diálogo como un ideal para unha sociedade futura, propondo unha sorte de utopía que secundariza a transformación do presente. En quinto lugar, o dominio dun modelo culturalista de

orientación positivista que pasa do determinismo biolóxico ao cultural. En Francia, comenta, comezouse nos 70 coas actividades “interculturais” na escola que acabaron fomentando a folclorización das culturas e relación non igualitarias apoiadas no paternalismo, pois a cultura de referencia, desde a que se establecían as comparacións, era sempre a francesa.

El Otro, el extranjero, los demás y lo lejano son los asuntos que conciernen a los estudios culturales. Estudios que denotan cierta orientación culturalista, una inclinación por el exotismo y por el “extraño extranjero”, en detrimento de un reconocimiento de la diversidad y del mestizaje de los mundos contemporáneos (Abdallah-Pretceille, 2001, 63), di esta autora, pois entre o “eles” e o “nós” faise fincapé no “eles” en detrimento de na relación “eles-nós”. O que convén, asegura, non é estudar cada grupo social de xeito illado, senón analizar as consecuencias da dinámica plural na educación.

Tamén Besalú (2002) achega unha mirada crítica. O debate sobre a educación intercultural, explica, converteuse en boa medida nun discurso retórico que pode acabar servindo ao poder ao acentuar os valores como *la solución de casi todos los males que nos afligen y que, desde luego, nada parecen tener que ver con el orden social y económico vigentes porque se plantean como un asunto fundamentalmente individual* (p. 45). En España, ademais, sinala, acéptase un discurso da educación intercultural dirixido á inmigración, mais *si se relaciona con los gitanos o con las culturas nacionales internas genera muchos más recelos y resistencias. Lo que indican estas prácticas es que la pretendida homogeneidad cultural y étnica del pasado no es más que una construcción interesada* (Besalú, 2002, 50).

A educación intercultural, explica, non ten por obxectivo promover o relativismo cultural, senón unha visión crítica de todas as culturas, comezando pola propia, a través do *reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. Por ello no debe centrarse en las culturas de origen, ni en las relaciones entre culturas, sino que debe partir de la visión cultural particular de cada individuo para evitar la estereotipia y trabajar sobre su realidad existencial* (Besalú, 2002, 71).

Sánchez (2013) subliña, coma Besalú, a diversidade cultural presente na sociedade española desde moito antes das últimas correntes migratorias,

pois siempre ha existido en España un amplio abanico de culturas, con sus correspondientes manifestaciones, como la lengua propia, que han venido constituyendo lo que suelen denominar minorías nacionales, principalmente vascos, catalanes y gallegos (p. 58). Mais non foi esta multiculturalidade, da que forma parte tamén a diversidade étnica presente no Estado tamén desde hai séculos, a que estimulou o interese na educación intercultural, senón a inmigración chegada a España desde os 90. Así, *por un lado, se reconocen los aspectos positivos de la variedad de culturas, sobre todo si las consideramos propias o al menos cercanas; y por otro, tenemos una visión negativa, cargada de prejuicios y estereotipos, de la diversidad cultural que proviene de las minorías étnicas o de latitudes del sur, especialmente de África y América Latina* (Sánchez, 2003, 59).

Terrén (2004) advirte pola súa banda contra o que denomina “metafísica da diferenza”. Dentro da consideración do contacto intercultural como unha oportunidade, reflexiona, *conviene huir tanto de las actitudes de cerrazón que se alimentan de la idea de la incompatibilidad o el choque de las culturas como de las euforias precipitadas que se alimentan de la idea de que la diferencia es buena en sí misma y siempre enriquecedora* (p. 21). Na súa opinión a multiculturalidade debe entenderse desde unha perspectiva realista, como unha cuestión de feito que cómpre xestionar sen esquecer o conflito que tamén pode entrañar a convivencia de individuos e grupos sociais con diferentes visións do mundo.

O debate entre os termos multicultural e intercultural serviu, deste xeito, para clarificar o significado da educación intercultural. O concepto multicultural pode ter connotacións que remiten á fusión de culturas para crear unha identidade nacional común e superior ás particularidades de todas elas que, ademais de esencializar as culturas asignado *a priori* os individuos a grupos determinados, considerados de xeito homoxéneo e estático, esquece as relacións de poder entre elas e polo tanto a discriminación e a desigualdade. Este xeito de entender a multiculturalidade relaciónase cos enfoques pluralistas e integracionistas, cos que pode contrastarse a perspectiva intercultural.

A escola intercultural incorpora, en resumo, a diversidade cultural e social -étnica, lingüística, de xénero, de clase social...- aos seus contidos,

prácticas e estruturas, cuestionando o coñecemento dominante e os prexuízos dos grupos sociais hexemónicos. Mais non deriva nunha perspectiva relativista na que todos os puntos de vista son igualmente válidos, senón que concibe o ensino en termos de formación dunha cidadanía crítica e democrática cuns valores comúns artellados arredor dos Dereitos Humanos.

3.1.2. Os modelos de educación intercultural

Recollendo todos estes debates, Bartolomé (1997) achega a súa propia clasificación dos modelos de educación intercultural. Distingue, primeiro, entre enfoques e modelos. Dentro dun enfoque de afirmación da cultura do país de acollida diferencia tres modelos: primeiro, o asimilacionista -centrado nos programas de inmersión lingüística no país de acollida-; segundo, o compensatorio -programas de educación compensatoria e de apoio para a aprendizaxe da lingua- e terceiro, o segregacionista -escolas para minorías étnicas-. O modelo asimilacionista favorece a incorporación das minorías na cultura maioritaria, renunciando á cultura de orixe. O modelo compensatorio apóiase nas teorías do déficit, polo que trata de compensar as desigualdades en canto a resultados escolares a través de medidas de atención á diversidade. Desde o modelo segregacionista créanse escolas especiais para minorías, recoñecendo o dereito das mesmas a conservar as súas características sociais e culturais, mais impedíndolles o acceso ao sistema educativo da cultura dominante.

Sobre o modelo segregacionista, Fernández (1985) defende que os sistemas educativos integrados son máis xustos que os segregados. Prodúcese, en calquera caso, segundo explica, unha dialéctica integración-segregación, porque *al dar prioridad a la igualdad formal se producen de hecho desigualdades reales y se somete a los jóvenes a un tipo de enseñanza para la mayoría nada atrayente ni relevante* (p. 212), mais se se responde ás desigualdades a través dunha oferta separada tenden a reproducirse as desigualdades de orixe.

Dentro do enfoque de recoñecemento da pluralidade de culturas nas sociedades multiculturais, Bartolomé (1997) distingue outras tres

opcións: primeira, o modelo de currículo multicultural, que consiste en modificar total ou parcialmente o currículo, incorporando contidos das minorías culturais ou ben realizando unha revisión global do currículo tomando como eixo a multiculturalidade; segunda, o modelo de pluralismo cultural, que reconece ás minorías o dereito á expresión da súa identidade cultural a través, ou ben da separación total ou parcial de grupos ou de *currícula* diferenciados, ou ben de programas para adquisición da nova lingua ao mesmo tempo que se mantén a lingua materna e terceira, o modelo de orientación multicultural, que vincula a orientación persoal á preservación da identidade cultural a través de programas de desenvolvemento da mesma.

No enfoque de fomento da interculturalidade, baseado na idea da simetría cultural, Bartolomé sitúa tamén o modelo anterior -a orientación multicultural- ademais doutros tres: o modelo intercultural, que respecta a diversidade cultural e trata de promover a comunicación e o diálogo entre grupos culturais; o modelo de educación antirracista, que trata de rematar cos valores e condutas racistas e o modelo holístico de Banks, que incorpora elementos do enfoque antirracista.

Esta autora chega así, por último, ao enfoque sociocrítico, centrado na loita por unha sociedade máis xusta a igualitaria, no que inclúe tanto o modelo holístico de Banks como o modelo antirracista -que denuncia o carácter estrutural do racismo- ademais do modelo radical, baseado na acción concienciadora realizada polas propias minorías e o enfoque global, que fusiona o enfoque intercultural co de loita antirracista, dando lugar a diferentes propostas, como o proxecto educativo global ou a educación para a cidadanía na sociedade multicultural.

Sabariago (2002), comentando este esquema de modelos proposto por Bartolomé, subliña que o enfoque sociocrítico comprende os modelos educativos dirixidos á loita contra a inxustiza provocada pola asimetría cultural. *Engloba los modelos antirracistas y radicales, dirigidos a preparar a todas las personas para crear y mantener una sociedad justa, democrática y no racista en un contexto multicultural, eliminando todas las formas de discriminación y opresión alimentadas por las estructuras sociales predominantes* (p. 84), explica. O cal exige subliñar as dimensións políticas

da educación e transformar o currículo, as estratexias pedagóxicas e as estruturas organizativas da escola.

O enfoque sociocrítico, segundo Bartolomé (1997), xurdiu da crítica realizada a partir dos anos 80 en Estados Unidos e Europa á educación multicultural, con argumentos como que reducía o racismo a un problema de actitudes, sen entender o seu carácter estrutural, ou que caricaturizaba e folclorizaba as culturas minoritarias. As estratexias do modelo antirracista pasan, segundo esta autora, por mellorar a formación dos docentes; favorecer a promoción do profesorado de minorías étnicas; políticas de discriminación positiva, en canto a recursos, para as minorías; actividades na aula para analizar os prexuízos e comportamentos discriminatorios da maioría dominante e mellorar a concienciación das minorías sobre os seus dereitos e análise crítica da construción do coñecemento.

O modelo holístico de Banks (1986) supón a creación dun ambiente escolar que cumpra as seguintes condicións:

1. Os docentes teñen valores e actitudes democráticas.
2. A escola ten normas e valores que reflicten e lexitiman a diversidade cultural e étnica.
3. Os procedementos de valoración e avaliación promoven a igualdade étnica e de clase social.
4. O currículo e os materiais de ensino presentan perspectivas étnicas e culturais diversas en conceptos, aplicacións e problemas.
5. O pluralismo lingüístico e a diversidade son valorados e formulados na escola.
6. Utilízanse maneiras de ensinar e estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudantes de diferente clase social, raza ou etnia.

7. Profesores e estudantes adquiren as habilidades e perspectivas necesarias para recoñecer as diversas formas de racismo e desenvolver accións para eliminalo.

Banks (1986) propuxo tamén un esquema de clasificación de modelos, do que parte o de Bartolomé, que distingue entre:

1. Aditivo: engade ao currículo contidos étnicos sen revisalo globalmente.
2. Mellora do autoconceito: o contido étnico pretende contribuír a mellorar a autoimaxe do alumnado das minorías étnicas.
3. Compensatorio de déficits culturais.
4. Ensino das linguas de orixe a través de programas de formación bilingüe e bicultural, porque se considera que o problema do alumnado de orixe inmigrante é de descoñecemento da lingua.
5. Loita contra o racismo a través de profesorado, libros de texto e outros materiais.
6. Crítica radical: parte de que a escola fai que o alumno acepte o seu status de clase, polo que a solución só pode ser a reforma da estrutura social.
7. Desigualdade xenética: entende que a clave está nas diferencias xenéticas, polo que o que hai que facer é agrupar os alumnos segundo o seu coeficiente intelectual.
8. Promoción do pluralismo cultural: parte de que a escola debe promover as identificacións culturais e reflectir as características étnicas dos estudantes.

9. Toma en consideración das diferenzas culturais: parte da valoración de todas as culturas, polo que se organizan programas que reflicten o estilo de aprendizaxe e o contido dos grupos étnicos.
10. Asimilativo: trata de que abandonen a cultura de orixe.

Muñoz (2000) clasifica os modelos en función das políticas educativas nas que se inscriben, distinguindo:

1. Programas dirixidos por políticas educativas conservadoras: programa asimilacionista e programa de diferenzas xenéticas.
2. Programas dirixidos por políticas educativas neoliberais e socialdemócratas: os programas de educación compensatoria; os programas biculturais e bilingües; programas de aditividade étnica; programas de desenvolvemento do autoconcepto; programas de educación non racista; promoción do pluralismo cultural; desenvolvemento de competencias multiculturais; modelo de integración pluralista e programas de educación para a construción europea.
3. Programas promovidos desde o paradigma sociocrítico: programas de educación antirracista.

Grant e Sleeter (2009) diferenciaron varias concepcións: compensatoria; de creación de grupos separados; de relacións humanas entre grupos; de educación multicultural e de reconstrución social. Sales e García (1997) distinguiron programas segundo as políticas que os inspiran: en primeiro lugar, política asimilacionista: modelo e programas de compensación; en segundo lugar, política integracionista: programas de relacións humanas; en terceiro lugar, política pluralista: programas de estudos dun grupo cultural e en cuarto lugar, política intercultural: modelo e programas interculturais.

García, Pulido e Montes (1999) achegan un ollar crítico co concepto de cultura que subxace a todos estes modelos, que eles clasifican en:

1. Asimilacionista -que incluíría o asimilacionista de Banks e o compensatorio de Sleeter e Grant-.
2. De entendemento cultural, no que encadran o de relación humanas de Sleeter e Grant e o aditivo étnico, de autoconcepción e de loita contra o racismo de Banks.
3. Pluralista cultural -que se corresponde co de educación multicultural de Sleeter e co de pluralismo cultural e diferenza cultural de Banks-.
4. Biculturalismo -o de aprendizaxe da linguaxe de Banks e o de creación de grupos separados de Sleeter e Grant-.
5. Educación por transformación -que integra o reconstrucionista social de Sleeter e Grant e o radical de Banks-.
6. Antirracista, que entende que o racismo non é un problema de prexuízos e ignorancia, senón estrutural e ideolóxico.

Segundo García, Pulido e Montes (1999) estes modelos agochan un etnocentrismo encuberto baixo unha aparencia de relativismo a través da súa concepción da diferenza, que leva implícita a idea da desigualdade ao presupoñer que na escola conviven culturas deficitarias -as minoritarias- fronte a outras que non o son -a maioritaria-. Delimitar culturas deste xeito é, segundo estes autores, esquecer que os que combaten polo poder na sociedade non son tanto culturas senón grupos sociais que, ás veces, na busca de lexitimidade, invocan unha cultura.

Estes bordos usados para distinguir culturas, aseguran, puideron ter sentido cando os antropólogos identifican culturas e áreas xeográficas, no tempo en que *los "otros", los diferentes, los primitivos, los marginados,*

estaban ubicados en “sus” lugares originarios y, dada esa relativa distancia, podría resultar útil diferenciar a los unos de los otros bajo discursos de aparente respeto hacia todos (García, Pulido e Montes, 1999, 63), mais, cando a identificación entre cultura e unidade xeopolítica xa non é válida porque o “outro” atópase entre “nós”, o principio relativista, segundo estes autores, xa non serve, e enfatizar as diferenzas entre culturas desde unha concepción estática das mesmas pode ter o efecto de cousificalas.

Nas relación de poder entre grupos sociais, indican, adoitan ser os dominantes os que definen cales son as diferenzas dos “outros”. E o feito de que os grupos culturais poidan compartir unha identidade, aseguran, non impide comprender que, a nivel de prácticas culturais, cada grupo é heteroxéneo. Iso non significa que non poida falarse de grupos culturais, senón que se debe entender que *cada individuo tiene una versión particular de la cultura a la que decimos que pertenece (si es que se puede hablar de pertenecer a una única cultura), mostrándose en sus comportamientos o puntos de vista particulares divergencias con respecto a lo que aparece como norma establecida en el discurso homogeneizador* (García, Pulido e Montes, 1999, 70).

Polo que cada cultura non sería máis que a organización da súa diversidade, da súa heteroxeneidade. E polo tanto a escola debería preparar o alumnado, segundo estes autores, para ser competente nas múltiples culturas das que forma parte: a do seu grupo doméstico, a do seu grupo de pares, a do seu grupo étnico, a da propia institución escolar..., evitando clasificar o estudantado segundo a súa lingua ou características étnicas ou culturais e sen transmitir tampouco a idea de que renunciar ás propias particularidades étnicas e culturais é incompatible coa mobilidade social ascendente.

Tamén Ytarte (2002) observou que, dada a escaseza dunha reflexión profunda sobre cultura e identidade desde unha perspectiva pedagóxica, prodúcese no modelos de educación intercultural unha contradición entre os principios básicos da interculturalidade declarados a nivel de discurso e a conceptualización práctica da alteridade e da identidade, cun efecto de construír unha diferenza antes inexistente ao considerar a diversidade como unha excepción fronte á normalidade representada polo

alumnado non inmigrante. Non existe nesa altura, segundo esta autora, un enfoque global e integrador da interculturalidade, senón programas para a atención do alumnado de orixe inmigrante ou programas de valoración da diversidade e de prevención de conflitos. Así xérase, ao seu ver, unha pedagogía da estigmatización e non da interculturalidade, que podería desenvolverse, segundo propón, a través do enfoque sociocrítico.

Aínda que, en realidade, a perspectiva destes autores e autoras si parece ter sido bastante asumida polos teóricos da educación intercultural, xa que é a expresada por autoras referentes desta temática en España coma Aguado, Gil e Mata (2005) cando escriben que *es preciso evitar los marcos conceptuales que asimilan diferencias con deficiencias y definir a los grupos y personas en términos de lo que son, tienen y representan* (p, 24), polo que é preferible na súa opinión falar de diferenzas culturais e non de culturas para evitar as connotacións do termo raza ao considerar as culturas como categorías fixas, como grupos estáticos con bordos identificables.

Tamén Juliano (1993) subliña que só a partir dunha concepción dinámica da variedade cultural se poderá desbotar o proxecto asimilacionista, que eleva a modelo social o dos grupos dominantes transformando o alumnado das minorías en imitadores de segunda categoría do mesmo. Pero tamén *libera de la necesidad de considerar a las culturas de origen de las minorías como estáticas y acabadas y, al reconocerles su propio nivel de conflicto interno y su potencialidad de cambio, evita el alineamiento con los sectores dominantes y tradicionalistas de la sociedad de origen de la minoría étnica* (p. 14)

De igual xeito, Leiva (2012), citando a Jordán, admite o problema da pervivencia do enfoque compensatorio e de déficit na escola pois, sinala, aínda que a maioría dos docentes negan que a diversidade cultural constitúa un problema, si que na práctica teñen expectativas negativas sobre o rendemento académico do alumnado socialmente categorizado como parte dunha minoría cultural. Así, un sector importante dos profesionais da educación *piensa que los problemas escapan a sus posibilidades, pues tienen su origen fuera del centro educativo y es en el ámbito social donde podría resolverse* (p. 47), salvando así o discurso da meritocracia -a escola ofrece igualdade de oportunidades e o problema está fóra dela-

o reproducionista, que mostra o carácter reprodutor da desigualdade de clase social por parte da escola, esquecendo outros factores como o racismo.

Nun sentido semellante tamén ao comentado por García, Pulido e Montes, Touriñán (2008) lembra que a educación intercultural utiliza conceptos cargados de connotacións non desexadas. Así, por exemplo, o termo “diversidade cultural” ou “xente de cor” non adoita referirse ás persoas que se autoidentifican como brancas, senón ás que estas definen como “as outras”. O reto intercultural, indica, é pensar nun individuo que realiza desprazamentos entre as culturas das que é parte porque *su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural* (Touriñán, 2008, 41).

En confluencia con Touriñán, Márquez e García-Cano (2012) admiten que a categoría “inmigrante” en España tendeu a ser o obxecto único do uso do concepto “diversidade cultural”, o cal supuxo riscos como a esencialización da diferenza -concebir o alumnado só desde a diferenza e desde a oposición binaria eles/nós- ou a xustificación de separacións a partir dela. Con consecuencias como a mirada compensatoria, a folclorización das diferenzas ou *el mito de la igualdad de trato, asentado en el relativismo cultural, donde cada uno es visto desde el cristal con que se mire, pero no se reconoce la existencia de desigualdades en las posiciones sociales* (p.33), xustificando a inacción co discurso de “a todos por igual”.

Jordán (1994), nun estudo pioneiro en España sobre o tema, detectou unha tendencia no profesorado a dicir que non existía “problema” coa diversidade cultural e que todo o alumnado debía ser, simplemente, tratado “por igual”. Do mesmo xeito, a maioría dos docentes que participaron na súa investigación facían fincapé na necesidade de “integrar” o alumnado inmigrante e de que este se “esforzase” por adaptarse ao contexto de acollida. Mais esta posición realista, segundo o autor *enjuiciada a la luz de otras contestaciones, puede caer con cierta facilidad -de no estar especialmente advertidos- en el peligro de entender dicha integración en un*

sentido máis bien asimilacionista (p. 156), xa que opinaban, por exemplo, que estes nenos debían seguir cultivando a súa lingua e cultura, pero fóra da escola.

Tratar “por igual” a persoas situadas en posicións desiguais na estratificación social é por outra banda, segundo Fernández (1999), un xeito de sustentar a desigualdade. Porque parte do alumnado virá de grupos con “subculturas” diferentes á maioritaria -entendendo que as culturas de calquera grupo son subculturas-. E estas subculturas son, segundo explica este autor, produto de diferenzas estruturais, de tradicións sociais, culturais, de clase e étnicas diversas. Así, por exemplo, as familias de zonas habitadas por profesionais, técnicos e outras capas sociais medias *tenderán a dar máis importancia a la educación, a encontrar una mayor concordancia entre los valores familiares, la subcultura inmediata y las exigencias de la escuela, a generar expectativas y exigencias más elevadas entre los profesores, a reforzar mutuamente las suyas propias, etc* (p. 53).

Mais esta análise, aclara este mesmo autor, non debe conducir a interpretacións en termos de déficit no sentido da teoría do círculo da pobreza, segundo a cal as persoas das clases non privilexiadas serían incapaces de dar aos seus descendentes as ferramentas -económicas e intelectuais- para saír da pobreza. Pois trátase dunha cuestión moito máis complexa, explica, que se relaciona con factores como os códigos lingüísticos -diferentes na clase media e obreira-; co capital cultural escollido pola escola como o adecuado -que se corresponde co das capas medias e altas-; coas expectativas sociais sobre o seu futuro -máis baixas no caso da clase obreira-; coa gratificación esperada en canto a mobilidade social ou coas actitudes familiares cara a educación.

Flecha (1997) concorda con Fernández ao apuntar que os grupos privilexiados impoñen a valoración social das súas formas de comunicación como válidas e as doutros sectores como deficientes, de xeito que se proxectan teorías do déficit *a todo alumnado diferente del prototipo blanco, masculino, occidental y joven, es decir, a la mayoría de la población mundial* (p. 20).

En resumo, os debates sobre os modelos de educación intercultural contribuíron a desbotar as perspectivas asimilacionistas, que supoñen a

dilución da diversidade nunha homoxeneidade imposta segundo a visión do mundo dos grupos dominantes, e segregacionistas, que implican a separación dos grupos minoritarios. O pluralismo significa aceptación da diversidade, mais desde concepcións relativistas que agochan as relacións de poder. Interculturalidade implica diálogo e intercambio, mais non basta con proclamarlas a nivel discursivo se na práctica non se sae de concepcións da alteridade e da identidade construtoras de diferenzas non preexistentes.

Porque o discurso da interculturalidade pode incorporar, sen quere-lo, elementos asimilacionistas que remiten ás teorías do déficit e compensatorias que pretende evitar. Se a diferenza se identifica coa inmigración e os grupos dominantes se autoexclúen da definición da diversidade, actívanse concepcións estáticas da cultura que conducen a considerar os grupos minoritarios en termos de déficit, de deficiencia. É por iso que a interculturalidade debe reflexionar sobre discriminación, desigualdade, definición da outredade e relacións de poder. O paradigma sociocrítico, do que forman parte o antirracista, o radical e o holístico, supón unha oportunidade para camiñar por esa senda. Pois racismo e discriminación teñen unha base estrutural que a educación debe considerar, sen caer no discurso do “a todos por igual” nin nunha folclorización das culturas nin tratando de encaixar *a priori* o alumnado nunha determinada cultura debido ao seu lugar de orixe.

Esta investigación evitou en todo momento, por este motivo, sinalar o alumnado inmigrante ou descendente de persoas inmigrantes como “diferente”, de xeito que, aínda que na aula se falaba de diversidade e se trataban de achegar exemplos de diferentes partes do mundo, non se apelaba nunca directamente ao alumnado migrante como representante dunha suposta cultura “diferente”.

O programa, dirixido a todo o alumnado e non especialmente ao inmigrante ou descendente de persoas inmigrantes, trataba de fomentar, ademais, a reflexión sobre os racismos considerándoos desde unha perspectiva estrutural e non só desde a óptica da sociedade maioritaria, senón tamén, por exemplo, nas súas manifestacións entre comunidades subalternas con respecto a “Occidente”, caso por exemplo das formas de

racismo que poden atoparse nas poboacións árabes do norte de África contra a poboación subsahariana ou do antiindixenismo en América Latina que o estudantado procedente de Marrocos ou Latinoamérica tamén podería traer consigo.

Esta tese sitúase, así, no paradigma sociocrítico, segundo a clasificación de modelos proposta por Muñoz (2000), pois consiste no deseño e aplicación dun programa de educación antirracista que toma como referencia teórica a teoría crítica racial e, sobre todo, os debates contemporáneos sobre os novos racismos. O modelo de educación antirracista é, segundo Bartolomé (1997), un dos que integran o enfoque de fomento da interculturalidade para, en concreto, tratar de loitar contra os valores e condutas racistas. O modelo é coherente, deste xeito, coa proposta de interculturalidade crítica de Ramírez Goicoechea (2011), na que esta tese tamén trata de inscribirse. Ademais de formar parte do enfoque de fomento da interculturalidade, o modelo de educación antirracista é parte, segundo Bartolomé (1997), da perspectiva sociocrítica, orientada á loita por unha sociedade máis xusta e igualitaria. O modelo antirracista, en concreto, segundo esta autora, subliña o carácter estrutural do racismo, óptica que tamén adopta esta investigación -o racismo como un fenómeno estrutural e non como resultado dos prexuízos de partes minoritarias da sociedade-.

Bartolomé (1997) e Sabariego (2002) coinciden en sinalar como parte do paradigma sociocrítico tanto o modelo radical como o antirracista. Os dous, segundo Sabariego (2002), tentan preparar as persoas para crear unha sociedade máis xusta e non racista nun contexto multicultural, analizando as formas de discriminación e opresión alimentadas polas estruturas sociais preexistentes, o cal, segundo esta autora, exige subliñar as dimensións políticas da educación. Esta tese, en efecto, sinala as variadas formas de discriminación relacionadas co racismo cultural e tenta mellorar as actitudes do alumnado participante cara a inmigración, ademais de afondar nos seus coñecementos tanto sobre o fenómeno das migracións como sobre o racismo, co seu carácter estrutural e a súa relevancia nas sociedades globais actuais.

Unha das estratexias do enfoque sociocrítico é, de feito, segundo Sabariego, realizar actividades nas aulas para analizar os prexuízos e comportamentos discriminatorios da maioría dominante, dous aspectos dos que esta tese se ocupa especialmente. O modelo antirracista correspóndese, ademais, co sinalado por Banks (1986) como de “loita contra o racismo” e co cualificado por García, Pulido e Montes (1999) como antirracista, que considera o racismo como problema estrutural.

3.1.3. Balance dos estudos sobre educación intercultural

Rodríguez Izquierdo (2009) publicou unha análise da investigación sobre educación intercultural realizada en España desde os anos 90. Un dos temas máis recorrentes que atopou na bibliografía é o debate arredor dos modelos de intervención, xunto con outras cuestións como: a escolarización das persoas inmigrantes e das minorías étnicas; o bilingüismo e a diversidade lingüística na escola, as actitudes ante a diversidade cultural e a cidadanía e a identidade intercultural.

Nos primeiros anos, lembra esta autora, os modelos e paradigmas de educación intercultural ocuparon a boa parte dos autores e autoras adicados a este ámbito de investigación. Tamén os estudos diagnósticos sobre a situación xerada pola chegada de novas minorías ao sistema educativo, sobre as actitudes do profesorado ou sobre a aprendizaxe de linguas, xunto con reflexións sobre estratexias para avanzar cara un modelo educativo intercultural. A partir dos anos 2000, sinala, a cidadanía intercultural ábrese paso como unha das dimensións máis relevantes da investigación en educación intercultural. Nesta liña poderíamos salientar traballos coma os de: Bartolomé e Cabrera (2007), Bolívar (2007), Soriano (2008) e Naval (2003).

Sobre a escolarización de alumnado inmigrante e minorías étnicas pódense subliñar os estudos do CIDE (2007) e do colectivo IOÉ (1992, 1995) ou os realizados a nivel autonómico como: en Galicia, Santos e Lorenzo (2003); en Madrid, Merino (1994); en Cataluña, Garreta (2011); en Andalucía, García Castaño, Gijón, Sánchez e Bolívar (2006) e en Murcia Montes del Castillo (1995). Sobre a diversidade lingüística na

escola escribiron: Lovelace (1994); Martín *et al.* (2003) ou Mesa e Sánchez (1994), sobre o caso de Melilla. Sobre as actitudes ante a diversidade cultural son importantes o informe do Defensor do Pobo (2003) ou os traballos de Calvo Buezas (1993) e García, Palomo e Cantón (1998). Canto aos modelos, son referentes en España Bartolomé (1997), Sabariego (2002), Sales e García (1997), Muñoz Sedano (2000), Aguado *et al.* (1999) ou Díaz Aguado e Baraja (1993).

Aguado (2003), seguindo a Bennet (2001), distinguiu catro grandes ámbitos de investigación: competencias interculturais, equidade e inclusión social, diferenzas individuais e reforma do currículo. Os estudos sobre competencias interculturais parten dos presupostos de que se pode e se debe reducir o prexuízo racial e de que os individuos poden ser multiculturais sen renunciar á súas identidades de orixe. Océpanse de cuestións como a identidade cultural e os prexuízos e estereotipos. Con autores e autoras coma Jiménez e Aguado (2002), Massot (2001) e Cea D'Ancona (2002). As investigacións sobre equidade e inclusión social subliñan a equidade e a xustiza social como principios democráticos e admiten o conflito e o cambio social como oportunidade para camiñar cara á igualdade, estudando cuestións como a demografía escolar, o medio cultural, familiar e comunitario e a educación inclusiva, con autores e autoras coma o colectivo de investigación sociolóxica IOÉ (1995) e Sandoval *et al.* (2002).

Os estudos sobre diferenzas individuais parten, segundo Aguado (2003), de que todo o alumnado ten habilidades e capacidades para aprender, polo que a educación pública debe tentar que desenvolva ao máximo o seu potencial, tendo en conta que a socialización cultural e a identidade étnica inflúen neste proceso. Estudan os estilos de aprendizaxe e variables afectivas e motivacionais, con autores e autoras coma Rodríguez, Fernández e Escudero (2002) ou Aguado *et al.* (1999). A investigación sobre reforma do currículo parte dos presupostos de que o coñecemento se constrúe e de que o currículo eurocéntrico é unha porta de entrada ao racismo, polo que se ocupa de cuestións como a investigación histórica, a detección de nesgos nos materiais escolares e nos medios

de comunicación e a cultura e clima escolares, con traballos coma os de Díaz Aguado (2002) e Coll, Barberá e Onrubia (2000).

Recollendo as clasificacións de Aguado (2003) e Rodríguez- Izquierdo (2009), Matencio (2017) propón distinguir as seguintes temáticas: escolarización da poboación cigana, situada entre os estudos pioneiros da investigación en educación intercultural; actitudes dos españois ante os estranxeiros; procesos de escolarización do alumnado de orixe inmigrante; programas de intervención; relacións entre inmigración e xénero e o profesorado e a súa formación.

Concordamos con López e Hinojosa (2010) na súa apreciación de que predominan, na investigación, as propostas teóricas sobre as prácticas, con certa escaseza ademais, en termos comparativos, de estudos que consistan no deseño e aplicación de programas de intervención para o desenvolvemento das competencias interculturais, entre os que o de Matencio (2017) constitúe unha das poucas excepcións. Canto ao obxecto de estudo, a investigación segue a centrarse basicamente arredor da inmigración e en concreto nos grupos sociais marxidados, ocupándose moito menos da diversidade nun sentido máis amplo, incluíndo a lingüística que pode atoparse nas distintas comunidades autónomas españolas.

Rodríguez-Izquierdo (2009) observa tamén que a investigación concorda en sinalar que, en xeral, os centros educativos españois responden a un modelo culturalmente homoxeneizador e *definen la diversidad cultural en términos de problema, déficit, inmigración, diferencia lingüística y marginalidad. En la práctica, la educación intercultural se entiende, bien como dificultades en el aprendizaje o se reduce a la dimensión lingüística* (p. 18). O cal semella unha contradición coa orientación maioritaria dos estudos teóricos, que advirten xa desde os 90 da pouca conveniencia de guiar as intervencións polo paradigma de déficit/compensatorio, (Leiva, 2012; García, Pulido e Montero, 1999; Sales e García, 1997; Banks, 1989; Bartolomé, 1997; Coelho, 2006; Olveira, 2000). Do cal se pode deducir o pouco impacto que, na práctica dos centros educativos, ten unha investigación realizada, principalmente, desde o ámbito universitario.

Este feito foi corroborado por Aguado, Ballesteros, Malik e Sánchez (2003), que observaron que *actualmente no tenemos razones suficientes*

para pensar que el tratamiento dado a la diversidad cultural sea el más adecuado; en cualquier caso, está lejos de lo que ha venido en llamarse educación intercultural (p. 340), xa que, aínda que os conceptos de diferenza, diversidade e programas interculturais son populares no discurso educativo, as prácticas reais non responden aos principios da educación intercultural. Pois os centros transmiten unha cultura “oficial” que é a maioritaria reducindo a presenza das minoritarias á celebración de eventos concretos, sen realizar unha revisión xeral do currículo. As iniciativas de educación compensatoria levadas a cabo nos centros, explican, responden a un pensamento monolítico que reproduce as estratexias utilizadas co alumnado con dificultades de aprendizaxe. Cando non se trata, en realidade, sinalan, de ensinar “diferente” a algúns, senón a todos.

A nivel de investigación e, dado que a maioría das medidas de intervención que se recomentan na bibliografía analizada por Rodríguez-Izquierdo non afectan tampouco ao currículo xeral, senón que teñen un sentido compensatorio, existe, segundo esta autora, *una escasez de trabajos que puedan considerarse como estudios sobre educación intercultural* (p. 19), polo que *una primera propuesta política y práctica para la investigación posterior en este terreno sería la importancia de que se asumiera de manera clara y decidida el modelo de educación intercultural* (p. 19) que afecte a todo o centro educativo, desde o currículo ou cuestións organizativas ás actitudes do profesorado ou as estratexias didácticas. Aínda que poderíamos matizar que nas últimas dúas décadas si se incrementou a tendencia a formular as intervencións como unha proposta para toda a aula e non só para os grupos marcados como “diversos” (Matencio, 2017; Touriñán, 2008; Sánchez, 2013; Besalú, 2002; Nieto, 2011; Aguado, Gil e Mato, 2005; Aguado, 2003; Santos e Lorenzo, 2012).

Canto á metodoloxía, os traballos empregan métodos cuantitativos e cualitativos, predominando nos estudos cuantitativos a investigación por enquisa, seguida de estudos cuasi-experimentais e de investigacións post-facto, aínda que se pode observar unha tendencia ao aumento dos estudos cualitativos, sobre todo dos de carácter etnográfico, ou da investigación-acción, xunto cos estudos mixtos, cuantitativos e cualitativos (Matencio, 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2009).

Os equipos de investigación teñen con frecuencia unha composición transdisciplinar, con docentes, sociólogos, antropólogos, pedagogos e psicólogos. Algúns dos máis destacados en España son o grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural da UNED, dirixido por Teresa Aguado; o grupo GREDI (Grup de Recerca d'Educació Intercultural) da Universidade de Barcelona, do que forman parte Ruth Vilà ou Marta Sabariego e no que xurdiron os pioneiros traballos de Margarita Bartolomé e Flor Cabrera; o Laboratorio de Estudios Interculturais da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Granada, do que forman parte Gunther Dietz ou Francisco Javier García Castaño; o Grupo Esculca da Universidade de Santiago, no que se integran María del Mar Lorenzo e Miguel Ángel Santos Rego; na Universidade de Murcia o Grupo Educación Inclusiva: una escuela para todos, liderado por Pilar Arnáiz; ou estudos procedentes tamén da Universidade de Murcia, como os de Rita Matencio ou Andrés Escarbajal; da Universidade de Almería o traballo de Encarna Soriano e da Universidade de Málaga o de Juan José Leiva.

Un dos puntos de acordo da investigación reside na relevancia da formación inicial e permanente do profesorado para a educación intercultural. Entre os estudos recentes, Leiva (2010) atopou certa pervivencia de ideas compensatorias pero maior número de docentes que optaban pola interculturalidade como alternativa pedagóxica; González-Gil, Martín-Pastor e Orgaz (2017) comprobaron que os estudantes de Maxisterio e Pedagogía tiñan unha mellor actitude cara a diversidade e a inclusión, pero sentíanse menos competentes no aspecto metodolóxico que os profesores en exercicio e Cernadas, Santos e Lorenzo (2013) indagaron nas percepcións do profesorado de Primaria e Secundaria sobre as súas necesidades en Educación Intercultural, constatando que vían necesario incorporala á súa formación.

Carrasco e Coronel (2017) observaron que o profesorado de Secundaria tendía a considerar a diversidade cultural un asunto aparte das súas prácticas educativas; Nikleva e Rico (2017) detectaron que o futuro profesorado mantén algúns estereotipos sobre a inmigración, asociándoa a pobreza e situación ilegal; Carrasco (2015) atopou no futuro

profesorado perspectivas compensatorias, ademais de escaseza de coñecementos, persistencia de estereotipos e falta dunha visión transversal do currículo; Escarbajal e Cánovas (2016) sinalaron carencias formativas e de competencias interculturais no profesorado; Tárraga (2002) recomendou crear un módulo troncal sobre diversidade cultural nas titulacións de Educación e Esteve (2004) comprobou tamén como os sistemas de formación do profesorado non souberan responder á diversificación da poboación escolar. Aínda que uns anos despois Soriano e Peñalva (2011) observaron que o 80% dos Graos de Maxisterio e Pedagogía ofertaban materias sobre interculturalidade, polo que pode inferirse que a situación ao respecto foi mellorando.

3.2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL E ANTIRRACISMO

Unha educación intercultural que asuma a perspectiva antirracista debe implicarse nos debates sobre a transformación do racismo nas últimas décadas cara un racismo cultural. Mais, antes de nada, cómpre achegar algunha definición de racismo. O Grupo Inter (2007) de Investigación en Educación Intercultural da Universidade Nacional de Educación da Distancia (UNED) caracteriza o racismo como:

1. Un comportamento social e as ideas e institucións socio-políticas que o apoian;
2. que consiste en clasificar as persoas en grupos sobre a base de diferenzas reais ou imaxinarias;
3. que se asocian a comportamentos (tamén reais ou imaxinarios) das persoas do grupo e que se xeneralizan para todos os membros do grupo;
4. cuxo obxectivo é xustificar unha xerarquía entre os grupos, facendo crer que uns son mellores ca outros;

5. esta xerarquía é a que nos fai aceptar os privilexios das persoas dun grupo sobre as do outro, en termos de poder, prestixio e diñeiro e
6. ten o poder de facer recaer a culpa da desvantaxe na vítima, porque se fai crer a explicación de que algunhas persoas valen máis e polo tanto merecen máis por seren clasificadas nun grupo e non noutro.

Os adolescentes entrevistados polo grupo Inter entendían por racismo: discriminar unha persoa pola súa cor ou raza; non relacionarse con “negros”; pelexar con outro porque é doutro país; apreciar só as persoas do propio grupo: asociar prexuízos a un grupo denominándoo “raza”; clasificar os seres humanos; clasificar os seres humanos en función dos prexuízos; clasificar os seres humanos nunha escala xerárquica de mellores e peores; atribuír unha serie de características “boas e malas” a unha persoa en función do seu aspecto físico; odio identificado nunha serie de prexuízos; inferiorizar e insinuarnos que non somos as mesmas persoas ca eles. Como expresións directas do racismo, identificaron: o desprezo, os insultos, as expresións como “vaite ao teu país”, agresións físicas, burlas, negar favores, faltas de educación, intimidación, acoso e ameazas físicas.

Se o racismo moderno se alicerza no concepto biolóxico de raza, o racismo posmoderno ciméntase no de cultura ou etnia. A desigualdade xustifícase non desde unha suposta inferioridade xenética, senón desde a diferenza entre culturas. Forma de razoamento que posibilita declararse non racista e defender a imposición de fortes muros contra a inmigración porque son etnias ou culturas demasiado diferentes. Así explican Flecha e Gómez (1995) a diferenza entre o que chaman racismo moderno e posmoderno. *El racismo postmoderno dice que es imposible educar conjuntamente a gentes de diferentes culturas. El diálogo sólo puede llevar a la pérdida de diferencia e identidad de las culturas no dominantes* (p. 34), sinalan. Por iso, engaden, xa non é necesario defender a inferioridade doutras razas, pois chega con alegar a diferenza de etnias para xustificar o rexeitamento a que veñan.

Flecha e Gómez condensan en poucas palabras e de forma sinxela un debate que se está a producir na literatura especializada desde polo menos os anos 80 do século pasado. A produción científica arredor do tema adoita distinguir diferentes etapas da historia do racismo, remarcando a diferenza entre o chamado racismo científico, baseado na crenza na inferioridade biolóxica, e o “novo” racismo, fundamentado na diferenza cultural, lingüística, relixiosa, de costumes e tradicións (Wieviorka, 2009). Este novo racismo expresouse en Gran Bretaña nos anos 60, no contexto da aparición do National Front, a través do discurso do conservador Enoch Powell, que pediu repatriar as persoas inmigrantes e acabar coas políticas contra a discriminación xa que, argumentaba, estaban a dar máis dereitos ás persoas “de cor” que ás brancas. Gran Bretaña tivera, desde os 50, importantes vagas de inmigración procedente dos países da Commonwealth ante as que parte da poboación reaccionara cun sentimento de ameaza á “homoxeneidade” nacional, argumentando que cada comunidade, étnica ou nacional, como expresión particular dunha natureza humana común, era non superior nin inferior, pero si diferente.

Nos anos 80 Martin Barker ou Paul Gilroy estudaron este fenómeno do novo racismo británico, mentres Pierre-André Taguieff analizaba o francés. Os estudos de Barker e Taguieff, ou en Estados Unidos os de Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein, subliñan o paso do racismo clásico a un racismo “novo”, que chaman cultural ou culturalista, diferencialista ou simbólico, cimentando non na crenza na desigualdade das razas, senón na incompatibilidade de certas especificidades culturais, nacionais, relixiosas, étnicas... Mais, advirte Wieviorka, convén ser prudente ao encadrar como racistas os discursos de defensa da integridade das culturas como, por exemplo, o do antropólogo Lévi-Strauss, que amosou algunhas prevencións cara á “contaminación” dunhas culturas por outras.

Wieviorka distingue, de feito, dúas teses sobre o diferencialismo cultural. Unha estaría representada por Taguieff, que opón o racismo clásico e o contemporáneo. A outra distingue non dous racismos, senón dúas lóxicas distintas de diferenciación e xerarquización. Unha dissolve a raza nas relacións sociais e trata o grupo caracterizado pola raza como clase social. A segunda é unha dinámica de pura diferenciación que rexeita as

relacións sociais, a posibilidade do contacto. Mais en realidade, explica este autor, experiencias históricas do racismo combinaron as dúas lóxicas, a explotación e o mantemento da distancia, como no caso do *apartheid* sudafricano, sendo o nazismo exemplo de diferenciación extrema que conleva o exterminio do outro.

Algúns autores amosaron reticencias fronte á conveniencia de estender o termo racismo fóra do seu marco histórico de corte biolóxico. Fredrickson (2002) examinou o uso do termo racismo na historiografía, apuntando ao perigo da súa perda de precisión. *We might say that racism exists when one ethnic group or historical collectivity dominates, excludes, or seeks to eliminate another on the basis of differences that it believes are hereditary and unalterable* (p. 170), explica. Desde esta perspectiva salienta o racismo contra a “xente de cor” -especialmente as persoas afroamericanas- e contra a comunidade xudía. Dito isto, engade, moitos historiadores limitáronse ao estudo das doutrinas e crenzas raciais mais, na súa opinión, cómpre conectar este aspecto cultural -as actitudes, crenzas e ideas sobre a raza- coa realidade da dimensión política e estrutural da dominación racial.

Tamén Miles (1989) advertiu, no mesmo sentido ca Fredrickson, contra a posible inflación do significado do racismo. Xa Franz Fanon (1967) explicara, lembra Miles, que o racismo é un fenómeno dinámico, en constante transformación e que o primitivo racismo baseado en argumentos bioloxicistas pertencía a unha fase pasada do colonialismo, pois estes foran en parte desacreditados polas consecuencias do nazismo. Despois, Barker e outros teóricos do “novo racismo” poñen o acento na ideoloxía que, sen precisar falar de razas inferiores e superiores, sostén unha noción do Outro como diferente en termos culturais e como naturalmente pertencente a outro lugar, fóra de Gran Bretaña. O problema, segundo Miles, é que con este criterio non se distingue o racismo doutras ideoloxías. Na súa opinión, Barker non chega a explicar con claridade como distinguir o “novo racismo” de, por exemplo, o nacionalismo, que tamén sostén que os membros dunha nación comparten unhas características e que pertencen naturalmente a un determinado lugar. Polo que a definición de “novos racismos” tamén pode ser problemática, aínda

que existe, na actualidade, consenso suficiente na comunidade científica arredor do termo.

Un dos puntos de partida do debate é a distinción entre racismo e racialismo. Anthony Appiah distinguiu, segundo lembra tamén Fredrickson, entre racismo e racialismo, entendendo o segundo como a crenza en que as características hereditarias dos membros da nosa especie permiten dividilos en “razas”, xa que hai uns certos trazos, características ou tendencias que uns grupos comparten entre si e non co resto. Este racialismo non implicaría necesariamente racismo se non se converte nun argumento para reclamar privilexios dunhas “razas” sobre as outras. Mais, matiza Fredrickson, cando se produce esta racialización por parte dos grupos de poder é moi doado que sexa usada para xustificar a agresión e a dominación invocando as diferenzas raciais, polo que é máis probable atopar racialismos “igualitarios” nos grupos dominados que reivindican a súa identidade fronte á opresión.

Todorov (2009) distingue, de acordo con Appiah, entre racialismo, como unha ideoloxía, e racismo, como un xeito de comportamento, admitindo que o racialismo non ten que conducir necesariamente ao racismo. O racialismo baséase nos seguintes postulados: a existencia de razas humanas, que a bioloxía moderna rexeita; a continuidade entre características físicas e morais ou culturais, determinadas polas primeiras; a determinación do comportamento individual pola pertenza raciocultural (ou etnocultural) e a xerarquización das razas, considerando unhas mellores que outras. O racismo aparece, explica, cando estas teorías se levan á práctica no plano político. Mais, engade, *the most significant change in the notion of race in the late nineteenth century is its transposition from the physical to the cultural plane, under the influence of such authors as Renan, Taine and Le Bon* (p. 71), conservando os principios racialistas. O termo raza é substituído polo termo cultura. Este culturalismo racialista substitúe as declaracións de superioridade e inferioridade pola “glorificación” da diferenza, de xeito que se mantén o determinismo, que xa non é físico senón cultural, entendendo que a comunicación entre culturas non é posible.

Especialmente interesantes ao respecto poden ser as reflexións de Modood (2001), que argumenta que a dimensión diferencialista do

racismo non ten por que ser unha nova expresión deste fenómeno, senón parte dun movemento intelectual e político moi anterior ao ascenso da nova dereita británica. Pois pode considerarse, asegura, que os vellos racismos europeos, en especial o antisemitismo e a islamofobia, eran xa eminentemente culturalistas. De feito, reflexiona, a nova dereita inglesa probablemente deu expresión a unha versión extrema do racismo popular que estaba xa presente desde moito antes e que se fixo máis visible coas vagas de migración desde a Commonwealth, que tornaron a sociedade inglesa máis multicultural. O racismo británico de posguerra, indica, foi simultaneamente bioloxicista e culturalista. Se o racismo bioloxicista leva á exclusión ou ao tratamento desigual das persoas en base ás súas características físicas, o racismo culturalista constrúe sobre as diferenzas físicas un discurso da diferenza cultural que marxinaliza ou demanda a asimilación ou a separación por incompatibilidade de grupos que tamén sofren racismo bioloxicista. O cal non significa que racismo bioloxicista e culturalista teñan que ir sempre xuntos, pois pode darse, por exemplo, discriminación por relixión ou etnia en sociedades non diferenciadas pola aparencia física.

Existen, de feito, segundo Modood, dous tipos de antirracismo. O máis temperán, influenciado polo Movemento polos Dereitos Cívicos liderado por Martin Luter King, repudiaba o racismo bioloxicista afirmando a igualdade de todos os seres humanos e os mesmos dereitos para todos os membros do Estado-nación. *I say to you, my friends, so even though we face the difficulties of today and tomorrow, I still have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream. I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: "We hold the truths to be self-evident, that all men are created equal"* (Luther King, 2003, 330), escribía este líder antirracista no seu coñecido discurso, pronunciado en 1963.

Mais o humanismo igualitario de Martin Luther King deu lugar, segundo Modood (2001), a dúas formas de antirracismo que se foron estendendo primeiro en Estados Unidos e despois en Gran Bretaña a partir dos anos 80. O primeiro reconece a necesidade de identificar as desvantaxes socioeconómicas das persoas non brancas en todas as institucións sociais

para poder combater a discriminación e a desigualdade máis alá da proclamación dun dereito formal á igualdade que pode non facerse efectivo. O segundo leva máis alá a consciencia negra, enfatizando a identidade afroamericana e chamando á solidariedade con outras persoas negras para organizar unha loita conxunta e promover un empoderamento común, caso de Malcolm X.

Creouse, así, segundo Modood, unha oposición binarista brancos-negros que tivo o efecto negativo de deixar fóra outras escisións sociais como o dualismo indio-asiático, non considerado parte da “verdadeira” e realmente importante oposición branquitude/negritude, mentres na práctica social as diferenzas culturais asiáticas si eran racializadas. Normalmente, explica, existe un vínculo entre diferenza física percibida e atribución de certas actitudes ou comportamentos, que nas sociedades actuais se basea, máis que na xenética, na estrutura social, historia, normas, valores ou culturas.

Este racismo culturalista vai máis alá dos estereotipos e do discurso, pois as actitudes levan a prácticas discriminatorias en áreas da vida social como o emprego, a vivenda, a educación, os servizos sociais ou a política electoral. E todo iso sen necesidade de facer referencia á raza á etnia, mais producindo desvantaxes reais para as minorías. A aparencia física actúa, deste xeito, só como unha marca da raza atribuída no proceso de racialización e non como a explicación do comportamento do grupo. Os racistas deducen a inferioridade cultural destes grupos en base á súa aparencia, pero atribúena á cultura, a historia, as normas e estruturas sociais...

Outros autores subliñan, tamén, o vínculo entre actitudes e comportamentos, que produce discriminacións reais. Appiah (2009) explica, coma Modood, como a “raza” funciona como unha etiqueta social con efectos nos comportamentos humanos, pois modula as expectativas dos demais e o xeito no que as persoas se perciben a si mesmas. *I have insisted that african-american do not have a single culture, in the sense of shared language, values, practices, and meanings. But many people who think of races as groups defined by shared cultures, conceive that sharing in a different*

way. They understand black people as sharing black culture by definition, (p. 673), de xeito que, por exemplo, o jazz é marcado como “negro”.

Retrotraéndonos na historia, Fanon (2009) comentaba en realidade o mesmo fenómeno cando explicaba xa nos anos 50 do século pasado como era tratado non como un home, senón como un “negro”. *It was always the Negro teacher, the Negro doctor; brittle as I was becoming, I shivered at the slightest pretext. I knew, for instance, if the phisician made a mistake, what could one expect, after all, from a Negro physician?* (p. 330). Moito antes, nunha obra publicada orixinalmente en 1903, Du Bois (1995) describía o mesmo ao relatar unha anécdota infantil: xogaba na escola a intercambiar tarxetas feitas á man cos compañeiros ata que unha compañeira rexeitou a súa só cunha mirada, facéndoo consciente desde ese momento de que era diferente.

Volvendo ao presente, Garner e Selod (2014) explican, de xeito semellante a como o fixera Fanon, como a racialización das persoas de relixión musulmá permite pensalas como unha entidade homoxénea. *Using racialization as a key analytical concept allows us to make sense of the fact that regardless of physical appearance, country of origin and economic situation, Muslims are homogenized and degraded by Islamophobic discourse and practices in their everyday lives* (p. 9), sinalan. Así, son interpelados como unicamente “musulmáns”, tal como ilustra a experiencia dos europeos e americanos convertidos ao Islam.

Hall (2009) apunta tamén a partir dunha experiencia persoal, como Fannon e Du Bois, ao mesmo ao lembrar como, antes de marchar estudar a Gran Bretaña desde Jamaica, onde se criara nunha familia de clase media, nunca escoitara a ninguén definirse ou definir outras persoas como “negro/a”. Pois “negro/a”, apunta, non é unha cuestión de cor, senón unha categoría histórica, política e cultural, que desde o punto de vista político foi resignificada co movemento polos dereitos civís polo que, no Caribe, as persoas comezan a recoñecerse máis como “negras” nos anos 70. No mesmo tempo en que os caribeños que chegaban a Gran Bretaña eran socialmente marcados non como británicos que volvían á casa, senón como inmigrantes.

En realidade, xa Robert E. Park (2009), nun dos estudos pioneiros da Escola de Chicago extractado nunha recompilación de lecturas sobre o racismo publicada recentemente, subliñara esta mesma dimensión socialmente construída do fenómeno racial: *race consciousness, therefore, is to be regarded as a phenomenon, like class or caste consciousness, that enforces social distances. Race relations, in this sense, are not so much the relations that exists between individuals of different races as between individuals conscious of these differences* (p. 166). Do mesmo xeito, segundo pode lerse noutro dos principais volumes que recollen lecturas clásicas sobre o racismo, Max Weber (1997) explicara que a “raza” só crea un grupo social cando é percibida como unha característica común. Seguindo o mesmo argumento, *we shall call ‘ethnic groups’ those human groups that entertain a subjective belief in their common descent because of similarities of physical type or of customs or both, or because of memories of colonization and migration* (p. 19), indicaba. Mais non importa, matizaba, se esta crenza se basea ou non nunha relación biolóxica de sangue, senón se existe ou non unha identidade compartida.

Outra das cuestións importantes no debate sobre os novos racismos son as distincións conceptuais entre raza e etnia. Gilligan (2011) subliñou a necesidade de non confundir os conceptos de raza e etnia, como acontece cando o termo “raza” se substitúe polo de “etnia” para evadir os problemas éticos e políticos que supón o uso do primeiro. Seguindo a Fenton explica que ambos conceptos comparten a idea da descendencia ou ancestros comúns, mais a idea de raza remitiría a diferenzas físicas ou visibles e a de etnia a diferenzas culturais. Tendo en conta que os discursos sobre a etnicidade mudan en cada contexto: nos Estados Unidos predomina o discurso sobre a raza e o termo “grupos étnicos” ten unha connotación non branca, mentres que en Gran Bretaña fálase máis de “grupos étnicos” referíndose ás minorías ou ás persoas de orixes estranxeiras, sendo tamén a branquitude un termo relacional e contextual.

Fredrickson (2002) opina, pola contra, que os conceptos de raza e etnia -entendida segundo o concepto weberiano de colectividade histórica que reivindican seren descendentes duns ancestros comúns- non deben ser tratadas de forma separada. Porque a raza pode ser descrita como

o que ocorre cando a etnicidade é considerada esencial e marcadora de xerarquías entre os humanos. Ademais, no caso afroamericano, por exemplo, a identidade “étnica” é producida por unha racialización feita polos brancos de persoas que antes non compartían unha identidade común. Nese sentido, o racismo conecta co etnocentrismo, que comparten tamén comunidades premodernas.

Da mesma maneira, segundo este mesmo autor, o termo “supremacía branca” excluiría as formas de racismo non ligadas á cor, mentres que sería difícil distinguir de xeito claro racismo e etnocentrismo, dado que non é doado, ao analizar casos históricos específicos, discernir ata que punto a diferenciación se establece arredor dos trazos físicos ou das características culturais, xa que a cultura pode ser reificada e esencializada igual que a cor da pel. Aínda así, na súa opinión, para falar de racismo precisaríase que existan prexuízos e discriminación do “outro”, que ademais se crea que as diferenzas entre grupos étnicos son inalterables e que a ideoloxía racialista teña consecuencias sociais e políticas.

3.2.1. Orixe e causas do novo racismo

Afondando nas causas deste novo racismo, Wilson (1996) caracteriza o novo racismo da era posfordista, posterior ao movemento polos dereitos civís en Estados Unidos, como “meta-racismo”, ben integrado nas novas dinámicas de explotación e opresión económica, que implican a perda de status das capas medias da clase traballadora e a concentración da pobreza urbana das persoas afroamericanas. Esta maior visibilización da pobreza, xunto coa extrema desigualdade, relaciónanse segundo este autor co medo, coa ansiedade e coa angustia que favorecen unha nova receptividade ante o racismo. O metaracismo combina, segundo a súa análise, diversas dinámicas que operaban tamén no vello racismo: o uso do “outro” como chivo expiatorio, o racismo institucional, o racismo ideolóxico, os imaxinarios racistas e o racismo simbólico, tornándose máis sutil.

O imaxinario racista asocia, de forma inconsciente, as persoas afroamericanas coa loucura, o descontrol, a violencia, a droga, a promiscuidade

e as mulleres que aproveitan de forma fraudulenta as axudas do Estado. O racismo ideolóxico lexitima a opresión racial a través de teorías que distinguen as persoas oprimidas do resto da sociedade, denígranas, desensibilizan a sociedade respecto da opresión e culpan as vítimas. Un exemplo, segundo este autor, sería a teoría da “cultura da pobreza” de Banfield, segundo a cal esta reproducése de xeración en xeración a causa dos déficits psicolóxicos e de comportamento das persoas pobres. O racismo simbólico estaría marcado por asuncións, sentimentos e imaxes racistas.

Wilson distingue nesta mesma obra varias teorías sobre o racismo. As asimilacionistas e pluralistas céntranse na relación entre racismo e grupos étnicos. Para os asimilacionistas as diferenzas e conflitos raciais e étnicos desaparecerán coa integración. Para os pluralistas esas diferenzas e conflitos persistirán, pero poderán ser solucionadas a través das políticas públicas. Para os neoconservadores a discriminación racial empeora coa intervención do Estado no mercado. Para as teorías do conflito de clases o conflito racial é un xeito de conflito de clase entre persoas brancas e afroamericanas.

Para outros autores o racismo é unha cuestión ideolóxica. Para a teoría posmoderna, que parte de Foucault ou Derrida, a chave está na linguaxe, no discurso e no xeito no que se constrúe o coñecemento, aínda que Goldberg (1990) concilia a ollada posmoderna coa neomarxista ao analizar a relación entre o discurso racista e as estruturas e prácticas económicas, institucionais, sociais e políticas.

Entre as teorías do conflito de clases pode situarse a Cox (2009), para quen a explotación e o prexuízo racial comezan co desenvolvemento do capitalismo e do nacionalismo, podendo sinalarse o período da colonización de América por España e Portugal como o inicio das relacións raciais modernas. *The capitalist exploitation of the colored workers, it should be observed, consigns them to employments and treatment that is humanly degrading. In order to justify this treatment the exploiters must argue that the workers are inately degraded and degenerate, consequently they naturally merit their condition* (p. 77), explica, apoiándose nunha perspectiva marxista.

Hall (2002) reivindica, porén, un paradigma de estudo do racismo que supere as limitacións do certas apropiacións do marxismo. *Specifically, there is as yet no adequate theory of racism which is capable of dealing with both the economic and the superstructural features of such societies, while at the same time giving a historically concrete and sociologically specific account at distinctive racial aspects* (p. 56). Althusser e Balibar, por exemplo, lembra, conciben unha formación social como unha composición dunha serie de instancias que teñen un relativo grao de autonomía unha das outras.

Outros autores interveñen desde outras perspectivas nesta mesma discusión sobre as orixes e as causas do racismo. Este fenómeno vai máis alá, segundo Foucault (1992), do desprezo ou do odio das razas ou dunha ideoloxía que o Estado ou unha clase social utilizan para volver o corpo social contra os seus adversarios. A especificidade do racismo moderno é, segundo este autor, un mecanismo que permite ao biopoder reproducirse. *El racismo está pues ligado al funcionamiento de un Estado que está obligado a servirse de la raza, de la eliminación de las razas o de la purificación de la raza para ejercer su poder soberano* (p. 268), segundo explica.

Pois o funcionamento do vello poder soberano de dereito sobre a vida e a morte implica a instauración e a activación do racismo, que serve para xustificar a exposición dos cidadáns propios á morte a través da guerra, apelando á aniquilación xa non do adversario político, senón da raza adversa. Entendendo por morte non só o asasinato, senón deixar morrer: expoñer á morte, multiplicar o seu risco ou matar politicamente a través da expulsión. O racismo representaría, así, a condición baixo a cal se torna aceptable o dereito a matar. Porque a morte da raza “inferior” sería o que faría a vida máis pura entendendo que, cantos máis individuos “inferiores” desaparezan, mellor será para a especie.

Grosfoguel (2012) opón porén á análise de Foucault do racismo a súa óptica “producida desde Europa” que non é quen de conectar debidamente a emerxencia do racismo coa expansión colonial europea. Pois explica o racismo desde unha xenealoxía intrínseca a Europa que borra, ao ver deste autor, a colonialidade, as Américas e o século XVI español. Xa que vincula a orixe do racismo coa apropiación estatal do discurso

da guerra das razas, converténdoo nunha retórica de pureza racial e de sangue xusto cando o discurso da guerra das razas se estaba a transformar nun discurso de loita de clases.

Na análise de Foucault baseouse non obstante o termo de necropolítica de Achille Mbembe (2012), que explica como o racismo de Estado deixa morrer as persoas que considera que non teñen valor, como poderían ser as que afogan no Mediterráneo tentando chegar a Europa. O discurso da Europa-fortaleza, segundo MacMaster (2001) é neste sentido dificilmente compatible co do multiculturalismo predicado pola Unión Europea e contribúe a afondar na construción da oposición entre o “nós” e o “eles” ao presentar a máis “civilizada” Europa como unha illa asediada por persoas brutalizadas pola fame e a desesperación. Este autor inscribe este imaxinario dentro do novo racismo europeo, que vén substituír o racismo biolóxico dominante entre 1870 e 1945, mentres a explicación bioloxicista da diferenza racial gozou de prestixio e lexitimidade académica. Despois da Segunda Guerra Mundial, indica, a diferenza explícase en termos sociais e culturais, considerando que cada cultura debe ter o seu lugar.

Este autor sinala especialmente, coma Fredrikson (2002), o racismo anti-afroamericano e anti-xudeu. *During the period under review (1870-2000) the image of the money-grasping, cunning, intelligent and conspiratorial Jew, as opposed to the sexualy libidinous, lazy, primitive and unintelligent black, was diffused not only among an educated middle class, but among all europeans* (p. 216), subliña. A nova extrema dereita europea, reflexiona, tenta enmascarar a súa conexión co vello fascismo presentando os africanos, asiáticos ou árabes como antes o fixo cos xudeus, coma un perigo en termos de substitución do europeo branco “na súa propia terra”. Así, o racismo cultural opera a través dunha cara aberta, co discurso antiinmigración, e dunha cara máis oculta, que reproduce os prexuízos antixudeus. Pois, se a ciencia demostrou que non hai razas inferiores, o antisemitismo permite resolver a contradición porque ese tipo de outredade pode crearse tamén cunha comunidade, a xudía, intelixente e ben organizada.

Bastide (1970) apuntaba xa de xeito intuitivo, antes dos debates posteriores, e ese racismo cultural, que consideraba predominante en Francia, ao considerar que *tendemos a considerarnos superiores a los otros pueblos* (p. 21). *Siempre nos comportamos como misioneros: siempre queremos -por otra parte, a causa precisamente del amor que nos inspiran los demás pueblos- llevar nuestra civilización a todos los pueblos de la tierra, afrancesarlos, “asimilarlos”* (p. 21), aínda que el denominaba este fenómeno “prexuízo cultural”, por analogía co prexuízo racial. Giroux (1993) sinala tamén un novo racismo cultural segundo o cal as políticas raciais constitúen unha ameaza para a unidade nacional e para a poboación branca e o multiculturalismo ataca a “cultura común”. Un tipo de racismo acompañado dunha política da representación que presenta os brancos como vítimas da desigualdade racial, agochando as relacións de poder e de clase entre razas.

Tamén Perceval (2013) analiza as consecuencias políticas do novo racismo, pois observa esta mesma dinámica ao subliñar que *algunos de los partidos conservadores europeos han aumentando sus votantes en los últimos años gracias a manifestaciones xenófobas y a propuestas excluyentes con la excusa del “control de la inmigración”* (p. 23). Na actualidade, ademais, resalta este autor, estes partidos gobernan en varios países de Europa, disputando o espazo da dereita a organizacións políticas máis radicais nas súas posturas antimusulmás e antiinmigración. En Austria, Dinamarca ou Holanda, lembra, xa houbo gobernos de coalición ou con apoio parlamentario de partidos xenófobos. En dez anos, comenta ademais, duplicáronse as respostas racistas da poboación europea nas enquisas de actitudes.

O final dos anos 90 do século pasado, lembra este autor, viu nacer unha dereita “desacomplexada” -en palabras dos asesores de Nicolas Sarkozy- que arrebatada á ultradereita temas chave como o tratamento, fóra dos límites do “politicamente correcto”, de cuestións que segundo os líderes estaban “na rúa” no día a día, como o control da inmigración, a delincuencia dos migrantes ou a violencia nos barrios. E fronte a esta reconstrución política e mediática da alteridade estaba “o noso”, no sentido marcado xa en Estados Unidos polo Tea Party.

O efecto foi a vitoria electoral conservadora pero tamén o reforzo da ultradereita, coa súa irrupción nos parlamentos europeos. *Al mismo tiempo, en Europa, los partidos de la ultraderecha han afinado el populismo de los exitosos Haider y Le Pen sin dejar los temas centrales: una conspiración semita, unos enemigos internos que corrompen la nación y un populismo antiélites cosmopolitas* (Perceval, 2013, 29), só que agora o antisemitismo xudeu é substituído polo antisemitismo árabe e o inimigo é o migrante. O racismo destes partidos consiste, así, segundo este autor, nun “*diferencialismo*” que admite las culturas en territorios separados pero que protege la nación de la mezcla. Su enemigo es la migración destructora de identidad y la élite política, apoyada por los “*intelectuales*” cosmopolitas que quieren imponer el multiculturalismo (p. 29).

Na mesma senda de análise política das causas e consecuencias do novo racismo, Chin (2017) lembra como, en 2010, líderes políticos de Alemaña, Gran Bretaña e Francia -a chanceler Angela Merkel, o primeiro ministro David Cameron e o presidente Nicolas Sarkozy- comezan a difundir un discurso sobre o “fracaso” do multiculturalismo en Europa. Mais fora xa nos anos 70 e 80 cando poboacións inmigrantes diversas comezaran a seren definidas en función da súa relixión -a musulmá- sementando dúbidas sobre a súa capacidade para “integrarse” e sobre a compatibilidade da súa “cultura” -considerada iliberal, patriarcal, opresiva e intolerante- coa “occidental”.

As autoridades locais británicas Bretaña empezaran, lembra esta autora, coas políticas multiculturais na escola nos anos 70, tentando preparar todo o estudantado para unha sociedade “multirracial” tras as demandas inclusivas de pais e nais de alumnado de orixe inmigrante. En 1985 o informe Swann criticou a orientación compensatoria, apoiada nas teorías do déficit, das políticas multiculturais escolares, así como a súa falta de planificación. Nos anos anteriores, Ray Honeyford, director dunha escola en Bradford, publicara unha serie de artigos criticando que houbera escolas británicas con maioría de alumnado estranxeiro, realizando ademais afirmacións sobre os supostos problemas da estrutura familiar e de valores das persoas das “India occidentais”. Diversos medios de comunicación, coma o *Times*, recolleron artigos que apoiaron o seu discurso racista.

Na mesma década, os tabloides ingleses publicaron varios textos que acusaban a esquerda de fascista e antidemocrática por estar máis “preocupada” polas minorías que pola clase traballadora branca, ao mesmo tempo que Margaret Thatcher criticaba os concellos laboristas por estar gastando “o diñeiro dos demais” indebidamente. Nos 90 o debate continuou e, tras o asasinato dun estudante, o informe MacPherson denunciou o racismo da policía londinense. A finais dos 90 o informe Parekh defendeu a idea dunha Gran Bretaña como comunidade multicultural que podía compatibilizar unha política liberal común co respecto á pluralidade de comunidades da nación.

Nun mesmo sentido ca Chin, Lentin e Titley (2011) salientan tamén a islamofobia como unha nova forma de racismo dominante, advertindo de como o discurso neoconservador e neoliberal pode apropiarse facilmente da teoría do multiculturalismo interpretándoa desde o diferencialismo. *A language of culture and values has almost completely supplanted one of race, but the effects of such a language, couched though it often is in relativistic terms, produces racial dividends: divisions, hierarchy, exclusions* (p. 62), explican. Así, a retórica sobre que todas as culturas “son iguais” -no sentido de equivalencia e non de igualdade- pode contribuír a agochar as xerarquías e relacións de poder nas que están inmersas, como cando, exemplifican, as elites latinoamericanas que sempre foran contrarias aos dereitos das minorías indíxenas se voltan entusiastas defensoras do dereito á “diferenza cultural” das mesmas para xustificar a súa subordinación social, económica e política.

Burnett (2015) advirte porén da debilidade de críticas contra o anti-racismo que argumentan, precisamente, que é parte dunha conspiración da elite liberal para atacar os dereitos da clase traballadora branca ou que está ligado a unha definición do multiculturalismo que socava a cultura occidental (cristiá). Algunhas críticas chegan a un tal nivel de extremismo, explica, que establecen equivalencias entre o antirracismo e o totalitarismo, argumentando por exemplo que ter prexuizos racistas é algo natural, explicable pola condición humana. *Those engaged in this resurgent attack on anti-racism portray themselves as embattled warriors fighting for the soul of the nation against the barbarians who would destroy*

our sacred civilisation as we know it (p. 86), asegura, mais máis ben, ao seu ver, o que fan é poñer en risco o que nos fai civilizados; retirándonos das obrigas cara os refuxiados, illándonos da migración mundial e impondo o maioritarismo branco. Pois a súa civilización supón un futuro de exclusión e de erradicación da disidencia.

Nemogá-Soto (2018) estudou distintas experiencias na educación universitaria indíxena en Colombia para comprobar se, como afirmaban algunhas críticas sobre outros proxectos realizados en América Latina e no Caribe, só serviran a unha moda multiculturalista neoliberal consolidadora dunha cidadanía homoxénea, sen capacidade de transformar as relacións coloniais de poder e de sistemas de coñecemento. Ao examinar tres casos de educación indíxena en Colombia descubriu que o potencial transformador se producía cando a educación indíxena era planificada e establecida con e desde os pobos indíxenas e non só para os indíxenas.

Räthzel (2001) argumenta, volvendo ao debate sobre o vello e o novo racismo, que *the fact that the 'old' racism was discredited for public usage does not mean that it has completely disappeared. In everyday life the idea of different 'races', perhaps not involving the element of hierarchical order, prevails. Now and again theories emerge giving the concept of biologically different 'races' validity* (p. 5). Martin Barker, lembra esta autora, foi o primeiro autor británico en falar do novo racismo como racismo cultural que entendía as culturas como esencialmente diferentes e inasimilables.

En Gran Bretaña, conservadores, liberais e laboristas, comenta, en efecto, Barker (2002), considéranse a si mesmos afastados do racismo do Frente Nacional, segundo a concepción socialmente dominante do racismo como un problema de crenzas irracionais, de prexuizos dunha minoría. Mais, sinala este autor, *just as dangerous as prejudices about other people, if not more, are theories which result in justifications for keeping ourselves separate. Suppose a theory about human nature puts emphasis on how natural it is to feel hostility towards, ore ven just essentially different to, members of other populations* (p. 82) explica. Ao seu ver, esta posición é racista. Como o son, asegura, os discursos antiinmigración dos partidos que non se consideran racistas, mais argumentan que se o Goberno tivese sido máis estrito co control da inmigración, non habería racismo.

En Francia son, segundo Rätzel (2001), Balibar e Taguieff os que primeiro advirten das novas formas de racismo. Nos anos 80 a nova xeración de migrantes combate o racismo afirmando a súa diferenza e reclamando, en base á noción republicana de igualdade, o seu dereito á diferenza. Mais a dereita política responde que os franceses tamén teñen dereito a conservar a súa diferenza e que por iso é mellor que cada cultura fiquen no seu lugar. Taguieff (1987) chama a isto racismo diferencialista, que non se alicerza nunha idea de xerarquía entre culturas, senón na diferenza entre elas. As diferenzas culturais, explica Rätzel, son naturalizadas, esencializadas, percibidas como estáticas, e as relacións entre individuos son reducidas á diferenza, esquecendo a similitude. E de aí pásase ao racismo afirmando, por exemplo, que non se pode tolerar a presenza de máis dunha porcentaxe determinada de estranxeiros para preservar a propia cultura.

Taguieff (2001) critica tamén, porén, algunhas asuncións do antirracismo “clásico” baseado no relativismo cultural, un sistema de pensamento, afirma, asentado na idealización da tradición humanista e convertido nunha retórica susceptible de ser utilizada pola extrema dereita política. O antirracismo, indica, tende a limitar a súa definición do racismo á heterofobia, ao rexeitamento da diferenza, esquecendo a exaltación da mesma, a absolutización da diferenza e da identidade de orixe, sexa racial, étnica ou cultural. *If thereby even prohibits merely considering the racializations that proceed from the praise of difference, that build on anthropological pluralism in order to hold up factual cultural differences as supreme values and to prescribe their unconditional defense as a categorical imperative* (p. 139).

Do mesmo xeito, este xeito de antirracismo asume segundo Taguieff unha concepción do racismo como unha falsa representación froito da manipulación política, situando o racismo no “outro”, que define como ignorante, malvado, louco ou pouco ilustrado; reducindo así as súas propostas a *slogans* relacionados co respecto á diferenza e coa mestura cultural, agochando unha lóxica asimilacionista cuxa meta final sería diluír as diferenzas segundo o modelo de integración xacobino, negando tanto o conflito como a prevalencia do racismo. Este mesmo autor

lembra como o Fronte Nacional francés adoptou o diferencialismo para argumentar a incompatibilidade dos inmigrantes bereberes e árabes coa cultura francesa.

O vello racismo caracterízase, segundo Taguieff (1991), polo bioloxicismo, con determinismo biolóxico dos trazos culturais e sociais e bioloxización das categorías sociais e da identidade, e pola crenza na desigualdade entre os seres humanos, cunha xerarquización das “razas”. Á altura dos anos 60 do século pasado, lembra Javaloy (1994), o vello racismo parecía estar desaparecendo, pero xa desde primeiros dos anos 70 Sears e Kinder (1981) comezan a falar dun “racismo simbólico” sutil e indirecto, compatible coas declaracións en favor da igualdade e da tolerancia que imperan nas democracias modernas.

Unha nova forma de racismo que se resiste á mudanza do *statu quo* racial argumentando que os “negros” violan os valores tradicionais americanos, identificables coa ética protestante: o valor do traballo, o individualismo, a obediencia e a disciplina..., polo que rexeita o ascenso social das persoas afroamericanas ou a discriminación positiva ao seu favor, alegando que xa non hai discriminación, que todos compiten en igualdade de condicións.

O racismo moderno caracterízase, lembra Javaloy (1994) seguindo a Petigrew, por seis actitudes: rexeitamento aos estereotipos máis grosos e a discriminación máis evidente; oposición ao cambio social alegando motivos non raciais mais manifestándose en contra das medidas para corrixir a desigualdade; sentimento de ameaza ao grupo identificado como propio; concepción individualista do éxito no traballo, polo que se os afroamericanos non triunfan é porque non se esforzan; conformidade coas novas normas de conduta na interacción racial, pero sen interiorizalas e microagresións indirectas (menor conduta de axuda, máis hostilidade...) e comportamentos de evitación.

En Europa, prosegue Javaloy, este novo racismo maniféstase nas actitudes cara a inmigración, por exemplo, dando motivos non raciais para obstaculizar o cambio, como cando se xustifica a segregación escolar do alumnado de orixe inmigrante para “preservar a súa cultura” e a “identidade nacional” propia. Taguieff (2009), pola súa banda, identifica este

novo racismo europeo a partir de dous xiros: o desprazamento da raza á cultura, substituindo a idea de pureza racial pola de identidade cultural “auténtica” e ameazada e o desprazamento da desigualdade á diferenza, pasando das actitudes de desprezo aberto ás de desconfianza cara o contacto e a mestura. Na opinión de Taguieff entre as fontes de lexitimación deste novo racismo estaría o relativismo cultural de Lévi-Strauss, que do énfase na incomparabilidade e especificidade das identidades culturais leva ao postulado da inasimilabilidade, pois a diferenza co “outro” vese insalvable.

En confluencia con Taguieff, Gilroy (2002) criticou o antirracismo que se asenta nunha concepción culturalista da raza, explicándoa exclusivamente en termos de cultura e identidade, esquecendo a historia e a política. *The antiracism I am criticizing trivializes the struggle against racism and isolates it from other political antagonisms, from the contradiction between capital and labor, from the battle between men and women* (p. 251). Cando, en realidade, segundo salienta, o novo racismo afastouse precisamente da idea da superioridade racial e do propio concepto de raza para ligarse co patriotismo e co nacionalismo, presentando a nación como “comunidade cultural” branca ameazada por ataques internos e externos, con argumentos como o ataque das “subculturas” criminais asiáticas ou afro-caribeñas, a incompatibilidade entre culturas ou o asalto aos valores da familia ou da educación británicas polas políticas “autoritarias” de protección das minorías, desde unha perspectiva populista compartida por sectores conservadores e laboristas.

Ao mesmo fenómeno apunta McLaren (1994) cando opón un multiculturalismo “crítico” cun multiculturalismo conservador ou liberal. O multiculturalismo conservador, explica, asume os prexuízos raciais do Manifesto Destino americano e da visión colonial do imperialismo cristián: os africanos como criaturas bárbaras e salvaxes que non alcanzaron os niveis de civilización “occidentais”, polo que explican a situación desvantaxada das minorías a partir das súas “carencias” culturais de orixe ou da falta de valores orientados á familia. Así, sinalan a “etnicidade” dos “outros” negando que a branquitude sexa tamén un xeito de construír a etnicidade; usan o termo diversidade para defender estratexias

asimilacionistas que protexen o seu *statu quo*; defenden unha “cultura común” que nega as linguas rexionais e estranxeiras, con estándares de logro para toda a xuventude baseados no capital cultural da clase media anglófona sen cuestionar o coñecemento xerado pola escola e a súa conexión coa clase media.

O multiculturalismo liberal acepta pola contra, segundo McLaren, a igualdade cognitiva dos afroamericanos, latinos ou asiáticos, sen atribuír a desigualdade a algún tipo de privación cultural, senón á falta de oportunidades económicas ou educativas, mais sen cuestionar o etnocentrismo. O multiculturalismo da esquerda liberal, afirma, enfatiza as diferenzas culturais, das que deduce as diferenzas de comportamento, valores, actitudes, estilos cognitivos ou prácticas sociais, mais tratando a diferenza como unha esencia que existe independentemente das relacións de poder. McLaren avoga por un multiculturalismo crítico que entenda as diferenzas como un produto da historia, da cultura, do poder e da ideoloxía, preguntándose pola construción política da diferenza. Así, as representacións da raza, clase e xénero son analizadas, desde unha perspectiva postestruturalista, como o resultado de antigas loitas sociais de creación de significados.

O racismo, lembra por outra banda Räthzel (2001), é ademais un fenómeno estrutural ligado á construción do Estado-nación moderno. Xa que foi, segundo Balibar (1988), primeiramente un xeito de clasificar os humanos no que as diferenzas sociais e históricas son transformadas en diferenzas naturais, mais despois da clasificación veu a xerarquización. O racismo crea a etnicidade ficcional que o nacionalismo, como comunidade imaxinada da nación no sentido definido por Anderson (1993), precisa. Só os membros da comunidade nacional son considerados “iguais”, ao contrario dos membros das nacións colonizadas. Mais tampouco todos os membros desa comunidade son considerados cidadáns, pois exclúense as minorías, os migrantes ou os ciganos, por exemplo.

A lingua e a raza son, segundo Balibar (2002) os dous eixos de produción da etnicidade por parte do Estado, pois os dous expresan a idea do carácter nacional como algo inmanente á poboación. A xenealoxía é, explica, o esquema simbólico que funciona para construír a idea de raza,

pois as comunidades raciais defínense como familias. *The idea of a racial community makes its appearance when the frontiers of kinship dissolve at the level of the clan, the neighborhood community, and, theoretically at least, the social class, to be imaginarily transferred to the threshold of nationality* (p. 228), sinala.

Wallerstein (1988) subliña tamén como o pasado é utilizado para lexítimar o presente a través da xenealoxía (raza), de grupos sociopolíticos historicamente localizados (nación) e de grupos culturais (grupos étnicos). Estes tres conceptos están conectados con algunha das estruturas do capitalismo: a raza refírese á división do traballo a través da oposición centro-periferia; a nación á superestrutura política deste sistema e os grupos étnicos ao xeito en que esas estruturas económicas imbricadas coa nación manteñen a explotación de parte do traballo.

A diferenciación entre centro e periferia e o dominio da segunda por parte do primeiro artellan o concepto de raza. O concepto de nación permite a uns grupos facer prevalecer os seus intereses sobre outros, os “estranxeiros”. E o de grupo étnico serve para xerarquizar a forza de traballo, coincidindo os grupos peor pagados cos denominados “grupos étnicos”. As súas diferenzas de comportamento e valores, imaxinadas ou existentes, serven para xustificar a desigualdade respecto á maioría nacional ao tempo que se mantén o discurso da igualdade.

Aínda que o espazo do Estado-nación, lembra Negri (2003) considérase na actualidade sobrepasado. E se o Estado-nación se despregou na Idade Moderna baixo a forma de colonialismo e imperialismo, os Estados-nación víronse despois obrigados a cederen parte da súa soberanía para manter o sistema de produción capitalista, reavivando o imperialismo e a guerra como estratexia para asegurar o dominio político, sobre todo por parte de Estados Unidos.

Tamén Mills e Goldberg relacionan racismo e Estado. O racismo é en si mesmo, segundo Mills (1997), un sistema político, unha particular estrutura de poder que integra o privilexio socioeconómico, a distribución diferencial dos recursos e oportunidades, dos dereitos e dos deberes para manter a supremacía branca. O contrato social é, así, ao seu ver, un contrato racial negado polo poder branco. Goldberg (2002b) realiza

unha análise similar ao afirmar que o Estado moderno é un Estado racial, que o racialismo é unha dimensión fundamental do Estado moderno, que pode levar ou non ao racismo. *I argue that race is integral to the emergence, development, and transformations (conceptually, philosophically, materially) of the modern nation-state. Race marks and orders the modern nation-state, and so state projects, more or less from its point of conceptual and institutional emergence* (p. 4). Empezando, explica, pola expansión española a América na primeira modernidade ata que, xa no século XVI, o pensamento racista xa se naturalizara en Europa, expandíndose co Estado liberal, que serviu para lexitimar ideoloxicamente e racionalizar político-economicamente a organización social racial e a exclusión racista.

Tendo en conta todo isto, se só consideramos a aproximación bioloxicista, veremos racismo no colonialismo europeo, nos réximes fascistas totalitarios e nos sistemas de *apartheid*, indica Campani (2001). Mais, indica, *if we consider differentialist racism, the racism based on cultural difference, we should agree that it has been largely legitimised all over the world* (p. 169), tamén nos países democráticos. Deste xeito, a emerxencia das novas formas de racismo amosa os límites do punto de vista universalista para erradicar as formas de discriminación apoiadas nunha categorización que naturaliza as diferenzas, sexan definidas biolóxica ou culturalmente. E este sistema de ideas é transmitido pola escola. *We know that racism is part of Western culture, of the Western process of expansion, which brought us to the present era of globalisation. Education can only help to promote the contradictions between universalism and discrimination, universalism and racism, which characterise the whole history of Western civilization* (p. 183), apunta.

Diversos autores estudaron, para afondar na orixe desta permanencia do racismo nas mentalidades de “Occidente”, o uso do termo “raza” ao longo da Historia. Segundo Banton (2009) nos séculos XVI, XVII e XVIII en Gran Bretaña “raza” significaba grupo de persoas conectadas por unha común descendencia. Os monoxenistas consideraban que, a partir dunha orixe común, as diferenzas xurdiran da resposta ás condicións ambientais. Os polixenistas imaxinaban que as orixes foran diversas. Cuvier

dividiu a especie humana en subespecies que terían sido separadas por algunha catástrofe natural.

A idea da diversidade humana como un resultado da creación divina viña da Biblia, mais Darwin explicou esa variedade como resultado da selección natural, demostrando que as especies non son estáticas. O darwinismo social posterior a Darwin converteu, segundo lembra Banton, a adaptación ao ambiente nun relato da evolución humana desde modelos inferiores a modelos superiores de vida. No século XX distinguíronse tipos humanos ideais fronte á mestura real das poboacións, chamándoos grupos étnicos, tendendo o termo etnicidade a substituír o de raza ou ben considerando os grupos étnicos -por exemplo, os “hispanos”- como subdivisiones das razas. Mais, sinala tamén Banton (1971), por moito que o significado dos termos sexa dinámico e historicamente construído, a obriga dos sociólogos segue a ser analizar as clasificacións sociais e as súas consecuencias polo que, aínda que os factores xenéticos xa non se consideren, non se debe excluír a noción de raza do estudo das relacións sociais entre categorías de individuos que se identifican en termos raciais.

Mais a discriminación social non se alicerzaba, nin na Grecia antiga nin na Europa medieval, segundo Goldberg (2002a), no concepto de raza. Na última etapa da Idade Media aparece xa o concepto do “salvaxe”, que representa a ausencia de disciplina, cultura, civilización e moral, mais a discriminación efectuábase desde criterios relixiosos: a exclusión do infiel, e non raciais. Deste xeito, o proceso de racialización comeza coa expansión imperialista europea. *Racial definition and discourse, I am suggesting, have from their outset followed an independent set of logics, related to an intersecting with economic, political, legal and cultural considerations* (p. 287), explica.

Locke rexeitaba a escravitude co argumento da racionalidade humana: a racionalidade era a condición para recibir un tratamento moral. Os empiristas clasificaban as persoas segundo as súas diferenzas físicas, das que deducían diferenzas naturais. Os racionalistas fixábanse en distincións innatas -mentais, sobre todo- para explicar as disparidades de comportamento tamén atribuídas. Os pensadores da Ilustración trataban de explicar as transformacións físicas e culturais desde o “salvaxismo”

prehistórico ata o estado de civilización representado por eles mesmos e a súa propia sociedade a través de categorías como o exótico, o oriental e a negritude. No século XVIII os patróns clásicos de beleza son utilizados para definila, tamén, en termos raciais, relacionando a “fealdade” cunha suposta menor capacidade intelectual de certos grupos humanos.

Para Hume os habitantes do norte e dos trópicos eran naturalmente inferiores aos das rexións máis temperadas. Ademais dos motivos climáticos, aducía os morais: costumes, tipo de goberno ou condicións económicas producían diferente carácter nacional, sendo o inglés o mellor. Tamén Kant, engade Goldberg, estableceu correspondencias entre diferenza racial e carácter nacional, situando os alemáns por enriba dos demais. James e John Stuart Mill non defenden xa a escravitude, pero si a dirección -administrativa, legal e social- dos nativos, que consideraban menos maduros, polas potencias coloniais.

Said (2002) estudou a creación do Oriente como categoría de interpretación da realidade. *To speak of scholarly specialization as a geographical “field” is, in the case of Orientalism, fairly revealing since no one is likely to imagine a field symmetrical to it called Occidentalism* (p. 15). A representación europea dos musulmáns, otomanos ou árabes, explica, era sempre unha forma de controlar o Oriente e o mesmo pasa cos “orientalistas” contemporáneos. En todas as culturas prodúcense imaxinarios sobre o exótico, mais o problema neste caso é o xeito tan limitado no que se concibiu Oriente.

A imaxe do Islam, por exemplo, non serve para representalo tal como é, senón para presentalo dunha determinada maneira para a poboación occidental, segundo Said. *Yet the Orientalist makes his work to be always converting the Orient from something into something else: he does this for himself, for the sake of his culture, in some cases for what he believes is the sake of the Oriental* (p. 30). Así, o oriental era definido en relación co occidental, como unha versión do mesmo.

West (2002) analizou a orixe da crenza na supremacía branca. Houbo xa, explica, formas protomodernas de racialismo, pois Paracelso ou Giordano Bruno, por exemplo, defendían, contra o relato bíblico, que as persoas “primitivas” tiñan unha orixe diferente das europeas. O

advenimento da modernidade, co desenvolvemento da ciencia, proporcionou lexitimidade á idea da supremacía branca. A historia natural establece categorías en función das diferenzas físicas observables e as primeiras divisións raciais apóianse nas taxonomías das ciencias naturais. Para Lineo había catro razas: europeos, asiáticos, africanos e americanos, aos que asignaba diferentes características físicas e morais, e as especies eran prototipos inmutables, sendo a infertilidade o test da división entre especies.

Buffon consideraba, coma Lineo, que os humanos pertencían á mesma especie, mais podían clasificarse en razas, que eran variedades da mesma especie, sendo as demais cores variacións da cor humana “natural”, que sería o branco. Blumenbach postulou que, canto máis moderado era o clima dunha rexión, máis fermosa era a xente, medindo a beleza polo canon da arte grega. A frenoloxía -que deducía o carácter da forma da cabeza e o cráneo- e a fisionomía -que tiraba tamén conclusións sobre a personalidade a partir da forma da cara- axudan a lexitimar a idea da supremacía branca a partir de observacións físicas guiadas polo ideal estético e cultural grego.

Os pensadores da Ilustración sostiveron tamén puntos de vista racialistas que consideraban referendados pola autoridade da historia natural, da antropoloxía, da fisionomía e da frenoloxía. Montesquieu, lembra West, ironizou sobre se os “negros” eran homes; Voltaire consideraba que eran unha especie diferente e de entendemento inferior ao dos brancos; Hume cría que as demais “especies” de homes eran naturalmente inferiores aos brancos e Kant pensaba tamén que os “negros” tiñan capacidades mentais menores, pois non destacaban por exemplo de maneira visible nas artes e na ciencia.

Este era o marco de pensamento que existía cando as potencias coloniais precisaron xustificar a dominación dos “non brancos”, para o que foi necesario ademais, tal como explicou Allen (2012), “inventar” unha raza branca. Este autor percorreu a historia da creación da idea dunha “raza branca” por parte da clase dominante estadounidense como forma de control social. Os privilexios dos brancos reforzarían, ademais, desde esa invención primeira, o mito da superioridade racial dos brancos sobre

os nativos americanos ou os afroamericanos, producíndose dinámicas semellantes no dominio británico sobre Irlanda e no americano sobre o traballo escravo.

Menéndez (2002) advirte porén de que a análise do racismo non debe reducirse ao branco nin separarse da construción da etnicidade. Porque a maioría de conflitos e masacres actuais, indica, exprésanse a través de problemáticas étnicas, relixiosas ou nacionais, alén das raciais. Así, o corpo do “outro”, indica, é cousificado racial, étnica, política e relixiosamente, e cita como exemplos Palestina, Ruanda, Burundi, Uganda, Suráfrica, Kurdistán, Bosnia, Kosovo, Chechenia, Afganistán ou Irlanda. Xorden así, reflexiona, grupos, movementos ou partidos políticos que realizan sínteses de elementos culturais, políticos e racistas que se expresan en organización políticas con grande predicamento no electorado e nos medios de varios países como Austria, Italia, Suíza, Bélxica ou Rusia.

La mayoría de los especialistas en estas problemáticas no parecen reparar demasiado en el tránsito potencial que opera entre lo étnico y lo racial, y que puede convertir en odio racial lo que durante un tiempo fue solo identidad o pertenencia étnica (p. 190), explica. A atención prestada desde os anos 80 á cultura como mecanismo racista, asegura, ás veces esquece os referentes racistas e bioloxistas que si tiñan en conta os antropólogos culturalistas que entre os anos 20 e 50 desenvolveron unha concepción do ser humano como constituído fundamentalmente a través da cultura. Mais o núcleo do problema non reside, ao seu ver, en se se apela ao étnico, o biolóxico ou o racial, senón no significado dado á diferenza, que si adoita ser cultural ou político-cultural, como nos actos xenocidas antimusulmáns.

O multiculturalismo e o poscolonialismo, engade, tenden ademais a centrar o seu discurso na supresión da supremacía branca conectándoa co colonialismo e coa hexemonía occidental, mais reducir todo o racismo ao “caucásico” e interpretar as actitudes etnicistas radicais só como acento da diferenza cultural, asegura, limita a comprensión do racismo actual. O colonialismo, indica, non pode esgotar a explicación dos exterminios, masacres e exclusións de sectores da poboación que en nome da etnia ou da relixión se produciron antes e despois do sistema colonial e da

constitución do concepto de raza. E ademais o racismo, lembra, tamén pode ser asumido e promovido polos subalternos.

Menéndez conflúe nas súas matizacións do termo racismo con Castles (2000), quen lembra que raza e etnicidade son construcións sociais semellantes, aínda que o concepto etnicidade use unha retórica de contido cultural e o concepto raza utilice un discurso de contido biolóxico. O cal non significa que o racismo implique un rexeitamento equivalente de todas as minorías étnicas xa que, por exemplo, indica, en Australia o racismo é maior contra as persoas indíxenas que contra as inmigrantes doutros grupos. A culturalización do racismo, engade, está ademais ligada ao discurso da tolerancia coa diversidade cultural asumido por algunhas perspectivas multiculturalistas. Pois ao mesmo tempo que se rexeita a idea da xerarquía entre as razas acéptase a explicación cultural da situación da persoas socioeconómica ou politicamente desvantaxadas, que se atribúe a valores culturais ou estruturas sociais inaxeitadas para o mundo actual.

A aceptación do pluralismo cultural é compatible, de feito, segundo apunta este mesmo autor, coa crenza na superioridade da cultura dominante. *The very idea of tolerance for minority cultures implies a belief in the superiority of the dominant one: immigrants and ethnic minorities can keep their own values and cultures, but they cannot complain in the leads to their marginalization* (Castles, 2000, 172). A énfase na diferenza cultural é a nova ideoloxía de lexitimación do racismo, unha nova forma de racismo sen razas na que as teorías sociobiolóxicas sobre a agresión natural ou o conflito inevitable entre os grupos sociais proporcionan argumentos pseudocientíficos contra a inmigración e as minorías. Deste xeito, o racismo, tal como explicou Essed (1991), convértese en “racismo cotián”, en parte das prácticas sistemáticas, recorrentes e familiares da vida diaria.

O racismo, resume Castles, non é o resultado dunha patoloxía individual senón o proceso mediante o cal os grupos sociais categorizan outros grupos como inferiores ou diferentes sobre a base das características fenotípicas ou culturais ou da súa orixe nacional. O racismo adopta formas de diversa intensidade que poden ser ademais explicadas como un *continuum*. O racismo contemporáneo está ademais estreitamente

vinculado co proceso de globalización a través da persistencia da opresión das comunidades indíxenas -en Estados Unidos, Canadá, América Latina ou Asia- ou da discriminación de minorías étnicas -inmigrantes, sobre todo- nos Estados postcoloniais.

Pois nos novos Estados creados a consecuencia da descolonización mantéñense relacións de poder neocoloniais que producen Estados febles e economías subdesenvolvidas que son caldo de cultivo para os conflitos étnicos e as loitas políticas. Ao mesmo tempo, o recrutamento do traballo migrante envolve frecuentemente prácticas racistas de división entre nacionais e non nacionais e entre grupos étnicos dominantes e minoritarios. Xa que países como Francia, Gran Bretaña e Holanda acollen man de obra inmigrante procedente das súas antigas colonias, mantendo segundo Castles unha diferenciación baseada no clásico racismo fenotípico. Do mesmo xeito que as políticas imperialistas de Estados Unidos favorecen a emigración de persoas hispanas despois discriminadas no mercado laboral estadounidense ou os países do Golfo someten os traballadores estranxeiros á explotación e a discriminación. Doutra banda, o vello racismo persiste, como no caso da discriminación da poboación afroamericana en Estados Unidos ou das prácticas racistas dos países da Europa occidental contra as súas minorías históricas -coma os ciganos-, territoriais -coma os corsos en Francia- ou contra a man de obra de orixe inmigrante.

Ao racismo como imaxinario xustificador da dominación por parte das elites atendeu tamén Van Dijk (2003a), que analizou o racismo discursivo en España e América Latina. Igual que o racismo en xeral, explica, *el racismo discursivo tiene sus raíces históricas en la colonización, la esclavitud y la dominación europeas, fundamentadas en una ideología de superioridad sobre los pueblos, grupos étnicos o "razas" no europeas* (p. 189). A negación é, segundo salienta, unha das estratexias deste tipo de racismo en América Latina, que ou ben autoatribúe a “democracia racial” ao Estado ou xustifica a discriminación e a desigualdade racistas en termos de clase social, ou nega as propias diferenzas raciais describindo a toda a cidadanía como “mestizos” ou “mulatos” e celebrando de forma retórica as raíces indíxenas ou africanas da nación.

En España, asegura este autor, o racismo discursivo das elites incrementouse coa chegada ao poder do Partido Popular de José María Aznar nun contexto de desenvolvemento das políticas racistas en Europa. O racismo actual, indica, dirixido contra “moros” e “sudacas”, non pode entenderse sen o relato da Reconquista, a expulsión dos xudeus ou os séculos de colonización racista en América. A ideoloxía racista que noutros países defende a extrema dereita atopou cabida en España, segundo este autor, de xeito natural no PP a través da asociación entre inmigración “ilegal” e delincuencia, por exemplo.

Ao estudar o discurso das élites brancas de Europa e América, Van Dijk (2003b) remarcou que *tanto el texto como el habla políticos, corporativos, académicos, educativos y mediáticos preformulan estereotipos y prejuicios sobre las minorías, definen situaciones étnicas, legitiman la discriminación de élite* (p. 283), contribuíndo a manter o predominio da elite branca. Mais este discurso non adoita ser, apunta, abertamente racista, senón que, a carón de aseveracións igualitarias e humanitarias e de manifestacións de rexeitamento ao racismo coloca outras formas máis ou menos explícitas de marxinación, humillación e acusación contra refuxiados, inmigrantes e outros grupos minoritarios. Canto ao discurso dos libros de texto, comenta que, malia que a situación mellorou, *todavía hay libros, sobre todo en Europa, que siguen siendo eurocéntricos, repletos de estereotipos e ignorantes respecto al racismo y a las relaciones de poder étnico en las sociedades occidentales contemporáneas* (p. 288).

Despois de todo este percorrido, estamos en condicións de afirmar que existe consenso suficiente na literatura especializada arredor do termo racismo cultural ou culturalista como novo xeito de racismo, (Modood, 2001; Rùthzel, 2001; Taguieff, 2002; Javaloy, 1994; Gilroy, 2002; Giroux, 1993; Barker, 2002; MacMaster, 2001; Menéndez, 2002; Castles, 2000; Flecha e Gómez, 1995; Campani, 2011 e Wiewiorka, 2009). Segundo Taguieff (2009) neste novo racismo prodúcense dous desprazamentos: da idea de raza á de cultura e da idea de desigualdade á de diferenza. Articúlase, así, unha absolutización da diferenza que, tras ser socialmente marcada, é esencializada, naturalizada, considerada estática e irrevocable. O racismo agóchase deste xeito, desta maneira, baixo presupostos

igualitaristas -todos os humanos son iguais, todas as culturas son expresión dunha mesma natureza humana, pero cada unha debe ficar no lugar que lle é natural- e mesmo antirracistas -todas as culturas teñen dereito á diferenza mais, baixo unha certa interpretación dos principios do relativismo cultural, non pode haber diálogo nin comunicabilidade entre elas- e multiculturalistas -a diversidade é enriquecedora, pero a inmigración ameaza os valores comúns da nación e cada nación non pode tolerar máis de certo umbral de inmigrantes-.

Son importantes ao respecto as matizacións arredor dos conceptos racismo e racialismo, xa que o segundo non ten que levar necesariamente ao primeiro mais, como indica Fredrikson (2002), é moito máis probable que se produza un racialismo igualitarista cando non existen relacións de poder entre os grupos racializados, circunstancia que é difícil que aconteza. Tamén cómpre distinguir entre raza e etnia ou entre cultura e etnia ou nacionalidade mais, na práctica, tal como lembra Menéndez (2002) os prexuízos raciais operan a través dunha mestura conceptual na que se confunden cultura, etnia, raza, relixión ou orixe nacional. A relixión musulmá, por exemplo, é racializada ao considerar os seus millóns de practicantes un grupo homoxéneo cunhas características comúns e opostas a “Occidente” (Said, 2002), polo que a islamofobia, (Chin, 2017; Lentin e Titley, 2011), pode considerarse un dos novos xeitos de racismo.

De xeito semellante, Fredrikson (2002) recomenda non separar a análise de racismo e etnicidade porque a raza pode ser comprendida como o que ocorre cando se esencializa o concepto de etnia, definindo xerarquías sociais a partir dela. E Banton (2000) explica que no século XX distinguíronse tipos humanos ideais fronte á mestura real das poboacións, chamándoos grupos étnicos, tendendo o termo etnicidade a substituír o de raza ou ben considerando os grupos étnicos como subdivisiones das razas. Gilligan (2011) advertiu tamén de que o concepto raza tende a ser substituído polo de etnia para esquivar os problemas relacionados co cuestionamento científico do primeiro. Así, nos Estados Unidos “grupos étnicos” significa poboación non branca e en Gran Bretaña quere dicir minorías, persoas de orixe estranxeira que poden ser brancas. A raza é,

por outra banda, (Balibar, 2002), un dos eixos de produción da etnicidade por parte do Estado.

A análise do racismo non debe desligarse, deste xeito, segundo Menéndez (2002), do da etnicidade, primeiro porque a maioría de conflitos e masacres actuais explícanse por problemáticas étnicas, relixiosas ou nacionais, ademais de raciais, operando moitas veces a través da racialización do étnico: convertendo en odio racial o que foi identidade étnica. Mais o relevante, segundo este mesmo autor, non é se se pon a énfase no étnico ou no racial, como categorías dinámicas e mesmo intercambiáveis, senón no que isto implica en canto a consideración da diferenza. Pois, tal como sinala Castles (2002), o racismo maniféstase a través dun *continuum* de diversos graos e formas, sendo a diferenza cultural o novo xeito de lexitimación dun racismo sen razas no que segue operando a crenza na superioridade da cultura dominante e a xustificación da desigualdade a partir da mesma.

A cuestión, segundo explica con claridade Modood (2001), é que as diferenzas físicas (non necesariamente a cor da pel), como categorías socialmente marcadas ata consideralas relevantes e creadoras de clasificacións, de xerarquizacións sociais, aparecen non como a explicación, en termos biolóxicos, pero si como o signo, en termos culturais ou étnicos, dunha diferenza que non se atribúe á xenética, senón á historia, a estrutura social, as normas e valores..., de xeito que do nivel do discurso pásase ao das prácticas sociais discriminatorias. E, tal como lembra Appiah (2009), as etiquetas sociais acaban tendo consecuencias nos comportamentos humanos.

Por iso, para falar de racismo cultural e, volvendo á definición achegada polo Grupo Inter (2007) da UNED, teríamos que considerar non só os discursos, as ideoloxías, senón tamén os comportamentos que, a partir da clasificación das persoas en grupos en base a diferenzas socialmente atribuídas (con alicerces reais ou só imaxinarios); xustifican xerarquías entre os grupos, facendo crer que uns son mellores ca outros e, polo tanto, lexitiman os privilexios dun grupo sobre outro en termos de poder, de prestixio e de recursos económicos, facendo recaer a culpa destas desigualdades nas características dos grupos subalternos deducidas a partir

da súa “diferenza” cultural ou étnica, non explicada a través da xenética, senón da historia, da estrutura social, das normas e valores e, en xeral, do que socialmente adoita entenderse por cultura como xeito de interpretar o mundo, como forma de atribuír significados á acción social.

E, se ben é certo que as prevencións de Miles (1989) sobre a extensión excesiva do termo racismo deben terse tamén en conta, tampouco hai que esquecer a conexión do nacionalismo -que este autor argumenta que Barker non distingue do racismo cultural- co racialismo e, en concreto, a relación entre a orixe do Estado Moderno e o racismo, tal como apuntaron varios autores (Foucault, 1992; Balibar, 2002; Wallerstein, 1988; Mills, 1997; Goldberg, 2002). E, aínda sendo discutible en que casos o racialismo conduce ao racismo nos Estados actuais, tampouco parece haber dúbida de que os discursos racistas se están a estender e transformar, xa desde os 80, entre diversos elementos do panorama político, e non só na extrema dereita, segundo explicaron tamén varios autores (Perceval, 2013; Chin, 2017; Fernández, 2018).

Un bo resumo de todas estas cuestións pode ser o achegado por García Castaño, García-Cano e Granados (1999) nun artigo sobre o que denominan racismo pensado. O racismo, explican, é un sistema de crenzas, actitudes e comportamentos estruturado en base a xerarquías dicotómicas do tipo superior/inferior; mellor/peor; bo/malo; branco/negro; civilizado/bárbaro; culto/inculto. A partir destes xeitos de inferiorización prodúcense rexeitamentos e discriminacións do outro definido a partir dunha serie de trazos diferenciadores de contido cultural, étnico ou social, e rara vez só sobre o suposto biolóxico sobre o que se sustenta a diferenciación racial.

Mais o racismo, aseguran, non se debe reducir ás actitudes e comportamentos de certas minorías sociais como a mocidade de ideoloxía pro-nazi. Porque se trata dun problema estrutural que, se ben non debe confundirse co racialismo como ideoloxía, que, seguindo a Todorov, non ten por que conducir necesariamente a comportamentos racistas, tampouco debe desligar teoría e práctica, é dicir, ideas e actitudes de comportamentos pois, tal como comentan, seguindo a Alegret, o racista ordinario non é un teórico do racismo, pero si ten algún tipo de teoría

que explica a diferenza e que xustifica a partir dela a desigualdade. O racialismo crea, así, as diferenzas que despois o racismo utiliza para lexitimar as desigualdades.

Caso, por exemplo, de cando se argumenta que as persoas negras ou ciganas sofren discriminacións por seren pobres, nun razoamento circular que exclúe o racismo como causa. A asociación entre diferenza e inferioridade produce o racismo e o racismo naturaliza as desigualdades a partir das diferenzas. O racismo inclúe, así, dimensións ideolóxicas (procedentes do racialismo), condutuais (prácticas discriminatorias) e actitudinais, (prexuízos e estereotipos que orientan os comportamentos a partir desas ideoloxías e actitudes).

Mais nas últimas décadas o racismo transformouse, aparecendo un racismo sen “razas” no sentido en que o termo era usado antes do fin da Segunda Guerra Mundial. Non hai razas humanas, pero si diferenzas explicables pola cultura ou pola etnia que se entenden estáticas, compactas, homoxéneas e inalterables, de xeito que se exaltan as identidades culturais das diferentes comunidades como esenciais e irreducibles, rexeitando a mestizaxe cultural non con argumentos biolóxicos, senón en base á protección das fronteiras, a incompatibilidade entre as formas de vida e a imposibilidade da convivencia. O resultado, explican tamén García Castaño, García-Cano e Granados (1999), é un xeito de racismo sutil e indirecto compatible coa proclamación da tolerancia e da igualdade como argumentos de desexabilidade social, pero que na práctica substitúe a dimensión biolóxica pola cultural esencializándoa da mesma maneira e traducíndoa, tamén, en termos de xerarquía social. A retórica racista, coas súas bases nunha mala interpretación da xenética, é mudada, segundo salientan, por un discurso nacionalista e patriótico tras o que hai seres humanos inferiores que non merecen os mesmos dereitos por non ter a identidade cultural definida polo Estado-nación, que serve de criterio diferenciador respecto do Outro.

Neste mesmo artigo, estes autores presentan os resultados de 348 cuestionarios entre os que 289 manifestan admitir o concepto de raza como termo usado para a agrupación e clasificación dos seres humanos. Os suxeitos consultados aludían a factores físicos e fisiolóxicos como trazos

diferenciadores dos individuos, ao xeito dos vellos racismos, polo que o racialismo parecía ser hexemónico nas respostas. Pero ademais establecían un segundo paso nas clasificacións raciais, alén dos trazos físicos, a partir da procedencia xeográfica, nacional, relixiosa, étnica ou lingüística, atribuíndolles a mesma condición que ás características físicas: o carácter hereditario. Así, tradicións, costumes e relixión presentábanse como parte da “esencia natural” destes grupos, o cal permitía situar no mesmo plano, como razas diferentes, a árabes, xudeus, ciganos, negros ou esquimós, por exemplo.

La conclusión no arroja demasiadas dudas: la mitad de los sujetos encuestados (168 de 348) establecen relaciones claras entre raza y cultura. Dicho de otra manera, se establecen las bases para la naturalización de la cultura, condición indispensable para una “nueva” ideología racialista (García Castaño, García-Cano e Granados, 1999, 164), explican. É a natureza a que determina a cultura, esencializándoa. E esta identificación entre natureza e cultura prodúcese mesmo entre os que rexeitan o concepto de raza, pois despois recorren ao concepto de “raza humana”, confundindo raza e especie e naturalizando algo que é cultural: a igualdade. Pois, tal como explican, a condición natural dos seres humanos como especie é a diversidade.

Pero a cultura estableceu, como principio de convivencia, a igualdade, que é unha construción social. Castoriadis (1994) defende esta mesma perspectiva ao sinalar que o principio de igualdade non ten un fundamento metafísico-relixioso, nin natural, nin racional -porque tamén se pode defender racionalmente a desigualdade- senón político. *Nosotros asumimos explícitamente (y críticamente) esta tradición en virtud de una elección política cuyo carácter no delirante está demostrado por los elementos en que el movimiento hacia la igualdad y la libertad avanzó en nuestra tradición europea, así como está demostrado por el simple hecho de que hoy podamos mantener libremente esta discusión* (p. 138), explica.

Conviven, en conclusión, segundo García Castaño, García-Cano e Granados (1999), trazos dos vellos e dos novos racismos. Tanto uns como outros, aseguran, ordenan, clasifican e xerarquizan a diversidade, con distintos argumentos pero co mesmo resultado: a xustificación do

privilexio da “cultura dominante”, antes raza, sobre as demais, é dicir, a lexitimación da desigualdade e da discriminación. E a educación intercultural, poderíamos dicir como resumo, se quere ser unha educación antirracista, debería considerar tanto as pervivencias dos vellos racismos como, e en especial, os discursos e prácticas dos novos racismos que xustifican a discriminación a partir da diferenza.

3.2.2. Educación antirracista

A educación multicultural tivo diversas fases e unhas das principais correntes de crítica que recibiu foron as da educación antirracista. A educación multicultural, constatou Sleeter (2019), foi perdendo significado. A finais dos anos 80 a educación multicultural acadara en Estados Unidos bastante repercusión a través da revisión dos plans de estudos, das actitudes e expectativas do profesorado branco ou das relacións entre a escola e a comunidade. O rendemento do alumnado minorizado estaba mellorando. Pero a finais dos 90 grupos de presión conservadores comezaron unha “guerra” contra o multiculturalismo por “dividir” a nación e o neoliberalismo impuxo unha axenda que desprazou a atención á equidade pola estandarización dos plans de estudo e pola introdución da competitividade propia do mercado entre os colexios. A maioría do profesorado branco entendera ademais a educación multicultural en termos de sensibilidade cultural máis que de antirracismo. Os estudos étnicos e a teoría crítica racial abriron o camiño para incorporar unha óptica antirracista na escola.

A teoría crítica racial parte da centralidade da raza na historia e na vida social americana (Torres, 2008), entendendo que a raza é unha categoría socialmente construída que ten un forte impacto na distribución do poder. Nos traballos pioneiros realizados desde esta perspectiva nos anos 70 do século pasado sinaláronse o significado político e as consecuencias dunhas estruturas doutrinais da lei perpetuadoras da exclusión racial, cuestionando o discurso do pluralismo liberal e a idea da discriminación racial como un problema individual -e non social- produto dos prexuízos dalgunhas persoas. Máis adiante, a teoría crítica racial confluíu

co feminismo, criticando as posicións esencialistas que asumían que “a muller” era branca e de clase media. Esta revisión deu lugar despois á análise interseccional, desenvolvida sobre todo por Kimberlé Williams Crenshaw, segundo o cal as formas de opresión actúan xuntas, polo que deben ser comprendidas na medida en que modifican e afectan unhas ás outras.

A teoría crítica racial realizou, así, importantes contribucións á comprensión do racismo como fenómeno estrutural. Condon e Young (2018) sinalaron como o discurso da democracia multirracial americana servía para agochar o racismo estrutural que se manifestaba na sociedade e nas universidades. Cando era difícil, explicaron, ollar arredor -as aulas, os departamentos, as reunións, as residencias estudiantís ou as cafeterías dos campus- e non concluír que ese idealismo americano se atopaba lonxe da realidade. Kishimoto (2018) observou que o multiculturalismo, no seu uso máis popular nos Estados Unidos, considera os diversos grupos raciais e étnicos como se estivesen ao mesmo nivel en canto a relacións de poder, sen ter en conta o racismo institucional como a base da desigualdade.

A pedagogía antirracista, cimentada na teoría crítica racial, explica este autor, afonda na análise sobre o racismo estrutural, as relacións de poder e a xustiza social. O enfoque antirracista na docencia, engade, fomenta as habilidades analíticas críticas do estudiantado, axudádonlle a tomar consciencia sobre as súas propias posicións sociais; a promover unha autoridade máis democrática na aula conseguindo que o estudiantado asuma a responsabilidade no seu proceso de aprendizaxe e a crear un sentido de comunidade a través da aprendizaxe colaborativa.

A aplicación da teoría crítica racial no ensino permitiu de feito, segundo puido comprobar Knaus (2009), mudar a experiencia da escolarización dos estudantes afroamericanos das escolas urbanas de Estados Unidos, fomentando a representación da súa voz e a súa participación nas aulas de secundaria, así como a perspectiva crítica do estudiantado. Sen esa orientación, asegura, é probable que o profesorado reproduza os estereotipos que levan a parte do alumnado a rexeitar a propia escola por unha educación para eles degradante e excluínte.

Un estudo realizado por Schaffer e Skinner (2009) amosou como o estudantado preadolescente afroamericano era máis proclive a debater nas aulas sobre raza e racismo, mentres que os seus compañeiros latinos, asiáticos e euroamericanos eran máis reacios a falar explicitamente de razas, aínda que os brancos asociaban en maior medida aos afroamericanos coa xente que “crea problemas”.

En Australia, Berman e Paradies (2010) defenderon que o enfoque antirracista é fundamental para que a educación multicultural poida acoller a diversidade e combater o racismo. Pois as aproximacións multiculturais que non se centran no racismo, aseguran, quedaron reducidas á prestación de servizos sociais e á mellora da cohesión social a través de festivais culturais e de proxectos baseados na comunidade. Estes autores definen racismo como as estruturas que manteñen ou exacerban a desigualdade de oportunidades entre grupos etnoculturais, distinguindo desigualdade de inequidade, producíndose a última cando a primeira é unha creación social evitable e imposta.

En Suecia, Hjerm, Johansson-Sevä e Werner (2018) detectaron que a exposición ao ensino sobre o pensamento crítico e sobre o multiculturalismo relacionábase con menores actitudes anti-inmigración no estudantado de secundaria. Aínda que, dentro do enfoque multicultural, si había relación entre a diminución destas actitudes cando se falaba de xenofobia e racismo, pero non tanto cando se centraba en culturas e relixións, o cal parece suxerir precisamente a relevancia dunha educación de carácter antirracista.

Outro estudo realizado no mesmo país observou que as prácticas pedagóxicas nas aulas de Formación Profesional non mudaron o suficiente para responder aos cambios na composición dos grupos debidos á inmigración. Nun contexto de crecemento do nacionalismo de extrema dereita cómpre tratar o tema do racismo e da xenofobia de forma máis explícita nas clases. E, se ben os contidos relacionados coa inmigración e a etnia eran xa escasos, a presenza de inmigrantes aumentou as oportunidades para tratalos, malia o cal as prácticas pedagóxicas seguiron a non reflectir esa realidade multicultural (Rosvall, Ledman, Nylund e Rönnlund, 2018).

Ladson-Billings (2012) propuxo a creación dunha pedagogía “culturalmente relevante” que relacionou o éxito do estudantado afroamericano con tres factores: o foco na aprendizaxe do alumnado, no desenvolvemento das competencias culturais e na promoción da consciencia sociopolítica, cun profesorado que confíe nas súas capacidades. Esta mesma autora subliñou como a racialización do estudantado segue a operar nas prácticas escolares. Ata que comecemos a pensar sobre como o pensamento racializado incorporado ás ciencias sociais afecta ao noso traballo, asegura, seguiremos perpetuando os prexuízos sobre as capacidades do estudantado baseados na raza.

De xeito semellante, Lynn e Adams (2002) repasan as achegas da teoría crítica racial á educación como un xeito de comprender como as aparentemente neutras estruturas da raza inflúen na mesma: no coñecemento, na idea de verdade, na concepción do mérito, da obxectividade ou da “boa educación” como formas, de feito, de controlar as fronteiras raciais e asegurar a supremacía branca. A teoría crítica racial é utilizada na educación, lembran Vue e Newman (2010), para analizar como as institucións educativas manteñen o racismo, o sexismo e o clasismo a través das súas estruturas, procesos e discursos.

Ladson-Billings e Tate (1995) avogaron, nun dos estudos pioneiros sobre o tema, por unha perspectiva de teoría crítica racial na educación análoga á desenvolvida no contexto legal. A súa proposta partiu de tres supostos: a raza continúa a ser unha categoría significativa nos Estados Unidos, aínda que nese momento non se atopase teorizada no ámbito educativo; a sociedade americana está máis baseada nos dereitos de propiedade que nos dereitos humanos e a intersección de raza e pobreza crea a ferramenta analítica básica para comprender a desigualdade. É por iso que, segundo estes autores, a educación multicultural debe ir máis alá, incorporando a teoría crítica racial.

To make parallel the analogy between critical race legal theory and traditional civil rights law with that of critical race theory in education and multicultural education we need to restate the point that critical race legal theorists have “doubts about the foundation of moderate/incremental civil rights law”, (Ladson-Billings e Tate, 1995, 63), explican. A teoría crítica

legal permitiu observar que a lei de dereitos civís era frecuentemente subvertida para beneficiar os brancos. Do mesmo xeito, a educación multicultural presupoñía unha variedade de culturas convivindo nun ámbito de respecto e tolerancia mutua, sen ter en conta a desigualdade que agochaba a “diversidade” reducida a *trivial examples and artifacts of cultures such as eating ethnic or cultural foods, singing songs or dancing, reading folktales, and other less than scholarly pursuits of the fundamentally different conceptions of knowledge or quests for social justice* (p. 63).

Crenshaw (1988) subliñara xa antes a relevancia de considerar a raza na análise de como as institucións actúan para crear a desigualdade social. A retórica *color-blind*, explicaba esta autora, era utilizada desde posicións neoconservadoras para opoñerse, a través do discurso liberal do trato “igual” a toda cidadanía, ás medidas correctoras da opresión das minorías. As perspectivas críticas sobre o papel lexitimador da retórica dos dereitos legais “iguais” para todos son correctas, segundo explica, mais non acertan a comprender a persistencia do racismo como forza hexemónica na sociedade americana. Os afroamericanos, indica, foron tratados como os “outros” subordinados, polo que a reforma legal formal conseguida tras o movemento polos dereitos civís logrou eliminar manifestacións simbólicas da opresión racial pero permitiu a perpetuación da subordinación material dos afroamericanos. Polo que cómpre expoñer a natureza racista das normas aparentemente neutrais e elaborar estratexias de cambio ao respecto.

Tate (1997) sinalou a relevancia de considerar a discriminación racial para construír un coñecemento crítico sobre a lei e a educación. A partir da análise das achegas de Kimberlé Crenshaw, Richard Delgado e Derrick Bell, definiu a teoría crítica racial como a que:

1. Recoñece o racismo como problema endémico en Estados Unidos, fondamente arraigado legal, cultural e psicolóxicamente, que limita as oportunidades reais dos estudantes afroamericanos.
2. Atravesa fronteiras epistemolóxicas, nutréndose de diversas tradicións, desde o liberalismo ao feminismo, o marxismo ou o

posestruturalismo para prover unha análise máis completa do fenómeno racial que poida axudar aos educadores a revisar os seus propios marcos teóricos.

3. Reinterpreta a lei de dereitos civís desde as súas limitacións prácticas, convidando a facer o mesmo no ámbito da educación.
4. Cuestiona as declaracións formais sobre a neutralidade, a obxectividade, o daltonismo social (*color-blind theory*) e a meritocracia como xeitos de camuflar os intereses dos grupos dominantes da sociedade.
5. Critica tamén o ahistoricismo para defender un exame histórico-contextual da lei que reconeza a importancia do coñecemento experiencial das persoas “de cor” respecto á lei e a sociedade.

A partir dos traballos de Tate, Ladson-Billings e Crenshaw outros estudos comezaron a prestar atención a como a práctica e as teorías dominantes no ámbito educativo minimizaban a importancia da discriminación racial, contribuíndo a perpetuala e a subordinar o estudantado afroamericano, latino, asioamericano e nativo americano. Sólorzano, Villalpando e Oseguera (2005) amosaron como, malia o discurso obxectivo, meritocrático e daltónico social, a educación superior adopta prácticas, normas e políticas que iniben o éxito do estudantado latino, sostendo unha cultura e un clima que marxinaliza, devalúa e silencia o alumnado “de cor”. *Latina/o college students are not only concentrated in institutions considered to be of lesser prestige and with fewer resources but can expect to achieve lower levels of academic achievement -and social movility- as a result of attending these types of institutions* (p. 287), sinalan.

Sólorzano, Ceja e Yosso (2000) puxeron tamén o foco nas microagresións sufridas polo alumnado “de cor”: insultos verbais e non verbais, producidos moitas veces de xeito automático ou inconsciente, que contribúen a crear e manter un clima de discriminación racial nos campus, tanto nos espazos académicos como nos sociais. Do mesmo xeito que

Sólorzano e Yosso (2001) observaron como, na educación elemental e secundaria, o profesorado contribuía a reproducir as desigualdades sociais a través dos estereotipos sobre os estudantado “de cor” como intelectualmente inferior, falto de motivación e destinado á criminalidade, explicando o seu menor rendemento académico a través de teorías do déficit que atribuían os problemas á súa “cultura”.

Dixson e Rousseau (2005) revisaron a literatura sobre teoría crítica racial na educación dez anos despois da publicación do estudo pioneiro de Ladson-Billings e Tate. Concluíron que a investigación realizada desde esta perspectiva si incorporara o énfase no racismo como problema endémico, a crítica ao discurso da obxectividade, neutralidade e meritocracia, a análise histórica e contextual e a valorización das voces das persoas “de cor”. Mais non o eclecticismo no achegamento epistemolóxico -demasiado centrado no enfoque cualitativo- ou a loita activa contra a opresión racial, pois a tendencia foi, na súa opinión, facer recomendacións para o cambio social, mais trasladalas ás instancias políticas en lugar de promover a súa aplicación na propia institución escolar e na sociedade.

Da teoría crítica racial parte tamén Gillborn (2005), quen admite que a desigualdade racial e o racismo son realidades centrais do sistema educativo e non fenómenos accidentais. *It is in this sense that education policy is an act of white supremacy* (p. 498), asegura. As políticas educativas en Gran Bretaña, explica, asumen e consolidan a supremacía branca a través das prioridades que establecen, dos beneficiarios que privilexian e dos resultados que producen, independentemente de cales sexan as súas intencións ao respecto pois, lembra, tal como subliñou Crenshaw, o racismo consiste en prácticas sociais que causan uns efectos reais. E a institucións educativas, indica, practican o racismo institucional a través do seu sistema de selección por “habilidades” e do seus procedementos de avaliación do alumnado.

O novo racismo presenta de feito as minorías étnicas como “outros” culturais que ameazan a “esencia” e a “identidade” dos “verdadeiros” británicos, observa Gillborn (1995). O discurso subsume a raza en conceptos máis xerais como “desvantaxes sociais” ou “problemas do centro da cidade”, onde se concentran as comunidades máis desfavorecidas. E as

persoas que utilizan categorías racializadas para subliñar esas desigualdades son tratadas de extremistas ou burócratas que viven do seu discurso. Ante esta situación a escola antirracista debe, segundo este autor, evitar perspectivas esencialistas e reducionistas, demonizando, por exemplo, o alumnado branco, ou agardando un éxito total dos programas antirracistas para acabar cos estereotipos máis fondamente asumidos.

Atendendo tamén ao contexto político no que se desenvolve a actividade escolar, McCarthy (1994) xulga que nin os educadores liberais nin os conservadores chegan a cuestionar a hexemonía branca, polo que propoñen reformas educativas que requiren a participación crítica das minorías na sociedade dominante. Mais tampouco os enfoques neomarxistas, pensa, chegan a comprender de forma significativa as problemáticas das minorías. Os liberais consideran que as escolas deben actuar para eliminar os prexuízos raciais e ampliar a igualdade de oportunidades para as minorías a través de políticas de acción compensatoria. Os conservadores opóñense ao reformismo liberal e piden a fin das políticas de preferencia para as minorías, que ao seu ver deben ser substituídas polas de estimulación do esforzo e da excelencia para todo o alumnado, sen revisións do currículo con motivacións segundo eles “políticas”.

Canto aos neomarxistas, explica tamén McCarthy, tenden a considerar as relacións raciais unha extensión das relacións entre capital e traballo. Entre eles, os estruturalistas coma Bowles e Gintis (1981) avogan por unha educación favorecedora dunha conciencia democrática que elimine a discriminación racial e sexual e libere, ademais, a reserva de man de obra do capitalismo cos seus talentos e capacidades inexploradas. Bowles e Gintis consideran a escola un reflexo da estrutura de clases e a desigualdade racial un efecto das divisións económicas da sociedade. Segundo a súa análise, o sistema educativo prepara a mocidade das minorías e da clase traballadora para realizar os peores traballos a través do *currículo oculto* ou de relacións de dominación e subordinación que as prácticas do profesorado establecen, moitas veces de forma inconsciente, con eles.

Nesta mesma perspectiva podería situarse a análise de Chomsky (2003), para quen o sistema educativo, como os medios de comunicación, cumpre a función de *convertir a las personas en individuos sumisos*

y atomizados que no interfieran en las estructuras de poder ni en las de autoridad, sino que sirvan a los fines de estas estructuras (p. 240). Polo que, de acordo coa análise deste autor, a escola estaría a facer o contrario do que Dewey (1997) definira xa a primeiros do século pasado como función social da educación, é dicir, *contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en el que ha nacido* (p. 29). Este autor, adiantándose a Bourdieu, sinalara entre as influencias do ambiente os hábitos da linguaxe, as maneiras ou o gusto e a apreciación estética. Un neno que medra nunha familia de músicos, exemplificara, terá estimuladas as súas capacidades musicais. Os intereses e ocupacións de cada grupo ou clase influirán no que para o alumnado sexa obxecto de estimación.

Volvendo aos enfoques neomarxistas, o enfoque culturalista e o de reforma do currículo conceden máis importancia que os estruturalistas ao profesorado, o alumnado e o currículo nos proxectos de transformación da escola. Apple, por exemplo, cre que os educadores poden reforzar as iniciativas antihexemónicas tomadas xa por grupos subalternos de profesorado e alumnado nas propias institucións educativas. Apple é, coma Giroux, Anyon ou Wexler, un dos representantes da teoría radical da reprodución cultural, que considera que o enfoque estrutural, co seu reduccionismo economicista, non entendeu que os procesos ideolóxicos, culturais e organizativos da escola son relativamente autónomos respecto á estruturas económicas.

Segundo Bourdieu e Passeron (1967) estes autores radicais sinalan que a escola, polas súas dinámicas internas, concede unha vantaxe sistemática á clase media branca. O descubrimento do privilexio cultural invalida, segundo Bourdieu e Passeron, a ideoloxía carismática (que apela á graza e o don) ou apoloxética que permite ás clases privilexiadas interpretar o seu éxito no ámbito educativo como unha confirmación das súas dotes persoais. Polo que a escola, propoñen, deba avaliar os graos de mérito do alumnado procedente das clases desfavorecidas tendo en conta os hándicaps superados, o cal obrigaría a ter por iguais a individuos de

rendementos desiguais e a ter por desiguais a suxeitos de rendementos idénticos.

Wexler amósase porén, segundo McCarthy, crítico coa teoría da reprodución como reflexo, apuntando á autonomía relativa da esfera educativa con respecto á económica ou a unha desigualdade que non é só estrutural, senón vivida, a nivel micro, a través das experiencias e “culturas” dos actores sociais. Anyon, Apple e Taxel, como teóricos críticos do currículo, estudan como a diferenciación ideolóxica e cultural se produce non só a través dos contidos, senón da organización do currículo escolar e das prácticas educativas, excluindo, por exemplo, os puntos de vista das minorías, ou creando identidades, como no caso da subcultura da “feminidade” que anima as mozas da clase traballadora a aceptar traballos administrativos de segunda clase.

Os teóricos críticos tampouco consideran o Estado como mero instrumento da clase dominante, senón como organización na que se enfrontan diversos grupos sociais con intereses diverxentes, definíndose a relación do Estado coa economía en termos de contradición -ás veces contra as necesidades capitalistas-, variabilidade e autonomía relativa, sen negar o papel da escola nas relacións de dominación e explotación, mais concibindo o poder desde a perspectiva gramsciana da hexemonía como organización do consentimento.

McCarthy defende, porén, que nin a corrente dominante, liberal e conservadora, nin a neomarxista, comprenden a variedade da situación, intereses e necesidades das minorías. Pois estes non son homoxéneos, nin debe illarse a raza da súa intersección coa clase social ou o xénero. *La experiencia de la desigualdad educativa de un joven negro de clase media es cualitativamente diferente de la de una chica negra de clase trabajadora perteneciente a una familia cuya cabeza es femenina* (p. 125), explica. Os enfoques esencialistas das cuestión raciais, asecura, infravaloran as diferenzas existentes dentro dos grupos minoritarios.

Perry (2000) propuxo pola súa banda unha pedagogía antirracista baseada nos seguintes principios: a relevancia cultural, a reflexión do profesorado, a pedagogía da esperanza e o profesorado como investigador. Relevancia cultural implica non esencializar as identidades, senón falar

de opresión, poder e privilexio e de como raza, xénero e clase inflúen na educación, ademais da capacidade de implementar distintos enfoques e estilos educativos, incluíndo o traballo en equipo, a aprendizaxe cooperativa e baseada en proxectos ou a clase multinivel. O profesorado branco debe, ademais, reflexionar sobre o seu papel como parte dos grupos sociais dominantes, utilizando os coñecementos e experiencias do alumnado para revisar tamén o seu xeito de ver e interpretar o mundo. Pedagogía da esperanza supón confiar nas capacidades do alumnado, sendo conscientes de que as expectativas do profesorado inflúen no seu rendemento.

De xeito semellante, Katz (1978) observou que *racism is a White problem in that its development and perpetuation rest with White people. Whites created racism through the establishment of policies and practices that serve to their advantage and benefit and continue to oppress all minorities in the United States* (p. 10). Esta autora deseñou un programa antirracista para aplicar nas escolas baseado nos seguintes principios: o racismo é un problema predominantemente branco, pois as persoas brancas son responsables da perpetuación do racismo branco; todos os americanos e americanas teñen sentimentos e pensamentos racistas; as persoas brancas tamén poden aprender sobre racismo con outras persoas brancas; as persoas brancas precisan seren reeducadas, pois foron socializadas nun sistema que crea actitudes e ideoloxías racistas e é ademais física, social e psicoloxicamente vantaxoso para as persoas brancas aprender sobre racismo.

Tamén desde unha perspectiva antirracista, Harbin, Thurber e Bandy (2019) identificaron catro principios para ensinar sobre racismo, raza e xustiza racial: anticiparse ás concepcións simplistas sobre o racismo; seleccionar materiais que reflectan visións do mundo diversas; crear un programa de estudos centrado en conceptos e incorporar diversas formas de avaliación que vaian máis alá dos aspectos cognitivos. De xeito semellante, Ash, Hill, Risdon e Jun (2020) advertiron das resistencias que adoita atopar a educación antirracista: *The call to dismantle systems of White supremacy in higher education is often met with accusations of reverse racism, challenges to free speech, academic freedom, and a general*

critique of an increasingly oversensitive faculty and student body (p. 24), sinalan.

Grosland (2019) recomendou considerar a relevancia da educación baseada nas emocións para formular pedagogías antirracistas pois, segundo explica, examinar de xeito crítico as emocións e como perpetran e/ou emulan patróns sociais para logo deconstruír adecuadamente patróns opresivos é unha praxe necesaria. En vez de ignorar a emoción o alumnado ten así a oportunidade de desenvolver unha mellor comprensión de como a emoción inflúe en todo: quen di que, quen emociona que, quen está excluído e incluído. *Despite emotions' (un)conscious nature, a focus on emotions in the context of antioppressive pedagogy reinforces that the root of oppression is emotional suffering for both the oppressed and the oppressor, thus the need for phronesis directed at deconstructing emotional pain that does not foster antioppression and equality* (p. 314), explica.

En realidade xa Adorno et al (2006), no seu estudo sobre a personalidade autoritaria, ocupáranse da dificultade de tratar con estas cuestións. As medidas para combater o prexuízo, explicaran, deben ter en conta a estrutura global do enfoque prexuzoso, poñendo a énfase no estereotipo, a frialdade emocional ou a identificación co poder. *No podemos esperar que los argumentos racionales tengan efectos profundos o duraderos sobre un fenómeno que es esencialmente irracional. Apelar a la compasión cuando se trata de personas que experimentan un gran temor a ser identificadas con la debilidad o el sufrimiento puede ser tan perjudicial como beneficioso. Estrechar lazos con miembros de grupos minoritarios difícilmente influirá en personas que se caracterizan en gran parte por su incapacidad para asumir experiencias; y promover la simpatía por grupos o individuos concretos resulta muy difícil para gente a la que realmente no le gusta nadie* (p. 197), aseguran.

De xeito complementario coa achega de Grosland, Ngo (2010) avoga por unha educación multicultural non reducida a celebracións puntuais, á presenza de pósters con *slogans* ou a prácticas de formación de clubs para estudantado estranxeiro que supoñen, na práctica, só concesións superficiais cara os colectivos marxinados. A súa proposta é implicar o estudantado na reflexión sobre as tensións e conflitos relacionados

coa diferenza cultural. A educación multicultural, explica, céntrase frecuentemente na celebración da “diferenza”, entendéndoa como diferentes estilos de vida, linguas, gastronomías, roupas ou outro tipo de artefactos culturais. Mais levar ás aulas cuestións como a pobreza, o crime, a sexualidade ou a raza e outros temas relacionados con aspectos sociopolíticos da vida é esencial para motivar o alumnado ao facer das súas experiencias parte da práctica educativa. *For me, this class discussion sheds light on productive possibilities of multicultural pedagogy. It allowed students to grapple with and invest emotional honesty in a discussion about diversity issues in a way that was distinctly different from posters and the Asian Show* (p. 490), asegura.

Do mesmo xeito, a partir dunha investigación realizada en El Ejido (Almería), Taha (2019) recomenda traballar precisamente cos puntos de desencontro intercultural -expresados, no caso do seu estudo, nun xogo formulado a partir das expresións “politicamente incorrectas” sobre a inmigración marroquí- para salvar a distancia entre o interculturalismo real e ideal. Xa que, tal como explica, cómpre traballar coa ideoloxía racial a partir da súas manifestacións no contexto local: as específicas construcións histórico-nacionais da raza, as mostras sistemáticas da desigualdade no lugar e os desafíos da vida local tal como son comprendidos polo alumnado. Condicións necesarias para non quedar nunha pegaxoxía da convivencia intercultural que trate o nesgo racista como un problema individual illado do contexto social, desde unha perspectiva *color-blind*.

As perspectiva de Ngo e de Taha son coherentes ademais co que Racionero e Padrós (2010) denominan xiro dialóxico na educación, que subliña a cultura, a interacción e o diálogo como chaves educativas, alén dos aspectos individuais e cognitivos que interveñen na aprendizaxe. O xiro dialóxico, con orixe na psicoloxía, pasa das concepcións simbólicas da mente e de perspectivas internalistas baseadas nos esquemas de coñecemento previo ás teorías que subliñan a intersubxectividade e a comunicación, é dicir, a dimensión social e colectiva, como principais factores de aprendizaxe.

Na liña de Ngo, outros estudos sinalaron as limitacións -cando non os efectos contraproducentes- da educación multicultural tal como se

estaba concibindo e desenvolvendo. Webb e Radcliffe (2016) observaron que, nas escolas secundarias rurais da Araucanía, en Chile, os programas gobernamentais para o interculturalismo non estaban a funcionar porque as políticas estatais non desafiaron nin a selección de persoal nin o racismo institucionalizado, polo que o alumando indíxena seguía a ser marcado como o “outro”.

Ademais, a asignación institucional de tempo e recursos á educación intercultural reforzaba a depreciación xeneralizada do coñecemento indíxena entre profesorado e opinión pública, o cal non impedía que en certas escolas si se afirmase o indixenismo e se desafiase o dominio da branquitude. Mais en xeral esta branquitude como factor de privilexio nin se recoñecía nin se cuestionaba nas escolas secundarias rurais do sur de Chile, a pesar da súa influencia no currículo, nas pedagogías e nos arranxos institucionais. Un exemplo de bos resultados na mesma área xeográfica pode identificarse, porén, no caso doutra escola da Araucanía na que, segundo Puga (2019), se implementou un programa de intervención no que un dos piares é a valorización da cultura e identidade indíxena, coa recuperación da lingua materna e o reforzo da cultura mapuche a través das actividades escolares e extraescolares, promovendo os valores indíxenas.

Schoorman e Bogotch (2010) observaron en Estados Unidos algúns problemas na concepción do profesorado sobre a educación intercultural. Segundo puideron comprobar, as conceptualizacións dos docentes estaban baseadas na noción de “diversidade” como ligada á filiación demográfica, considerando a xustiza social como un aspecto irrelevante para a práctica escolar. A educación multicultural como un xeito de xustiza social debería, segundo estes autores, aparecer nos plans de estudos universitarios como o paradigma “cotián” da educación, en vez de ser conceptualizado como un enfoque de carácter “excepcional” ou “controvertido”.

Polo que os cursos de preparación do profesorado en educación multicultural non deberían enmarcar a xustiza social nin os enfoques multiculturais críticos como o “cumio” de todos os enfoques ou como unha excepción dentro do campo, como fixeron tantas tipoloxías. Ao privilexiar a

“diversidade” conceptualizada como diferenza demográfica, os profesores non só reduciran o foco da práctica da educación multicultural, senón que tampouco interrogaran os patróns subxacentes de privilexios e opresións que fixeran destes estudantes o “obxectivo” particular dos esforzos educativos “compensatorios”.

Noutro estudo recente realizado en Europa comparando a situación da educación intercultural nos “vellos países de inmigración” (Reino Unido, Francia e Alemaña), nos novos países de inmigración (Italia, España e Grecia) e nalgúns países do norte de Europa (Países Baixos e Suecia), Catarci (2014) observou non só que continúan a segregación estrutural de estudantes con diferentes orixes culturais e sociais ou as desigualdades entre estudantes inmigrantes e os seus compañeiros “nativos”, senón que se produce unha fenda entre as declaracións de principios interculturais e as prácticas reais, que baixo un discurso innovador adoitan implementarse baixo puntos de vista asimilacionistas, eurocéntricos e compensatorios.

Tamén desde un enfoque de xustiza social, Sleeter (2014) amósase crítica coa “educación multicultural convencional”, que ao seu ver tende a asumir unha concepción liberal da cidadanía baseada no individualismo e nunha análise simplista do poder. A crecente influencia do neoliberalismo, opina, require reformular a educación multicultural. A educación multicultural entendida como un proxecto político de xustiza social que implica un público diverso e que vincula as loitas locais e globais pola equidade e os dereitos humanos ofrece ao seu ver unha contranarrativa potencial á educación neoliberal, que reforza o poder das elites vinculando a educación ás necesidades das grandes corporacións e deteriorando o sentido do público.

Nun mesmo sentido, Aguado-Odina, Mata-Benito e Gil-Juarena (2017) denuncian as consecuencias das políticas neoliberais na educación, pois a fundamentación de mercado aplicada ás escolas muda os intereses da equidade á eficiencia e da igualdade de oportunidades ao rendemento. Partindo dunha análise do xeito en que se levou a termo o enfoque intercultural en España, cunha aproximación ás políticas educativas, formación do profesorado, práctica escolar e educación fóra da

escola, sinalan os paradoxos que limitan a súa capacidade transformadora e propoñen a súa reformulación como un proxecto ético e político para subverter a desigualdade.

No ámbito das prácticas escolares, explican, a tendencia xeral foi a carencia de medidas estruturais para combater o racismo; unha participación mínima por parte do estudiantado na toma de decisión sobre temas a tratar e unhas actividades interculturais reducidas á resolución de conflitos, a adquisición de habilidades interculturais e a acollida de estudantes recentemente chegados, sendo o traballo con proxectos de investigación en grupo e as actividades para tratar valores menos frecuentes, ao igual que as actividades centradas nos estereotipos e no etnocentrismo, cun uso irregular ademais das distintas técnicas de traballo cooperativo.

Noutro estudo realizado no País Vasco en escolas con escasa presenza de alumnado inmigrante puido constatar, porén, que o enfoque de xustiza social estaba presente sen ser derivado dun proxecto de educación intercultural. Así, Maiztegui-Oñate, Villardón-Gallego, Navarro e Santibáñez (2019) puideron comprobar que a educación intercultural non era un tema substancial na actividade escolar dos centros escolares que participaron na investigación, mais como ambos tiñan unha historia de colaboración con entidades sociais, existía na práctica un marco discursivo do profesorado no sentido da educación intercultural, asociado á xustiza e á equidade, cunha visión de xustiza social que ía alén da mera redistribución de recursos, incorporando a aceptación do recoñecemento e da participación. Unha concepción que convivía con outras máis limitadas que asociaban a interculturalidade coa chegada de poboación inmigrante estranxeira ás aulas.

Coulby (2006) critica pola súa banda as carencias na teorización do termo educación intercultural. O cambio do adxectivo “multi” ao adxectivo “intercultural” non foi acompañado, quizais, indica, dunha reflexión suficiente sobre as implicacións da realidade da conquista, tráfico de escravos ou xenocidio que creou a multiculturalidade. Así, o concepto educación intercultural debería ligarse, ao seu ver, aos de colonialismo e neocolonialismo; guerra, vitoria e derrota; esgotamento de hidrocarburos e cambio climático; imperialismo cultural e lingüístico; construción

da nación e nacionalismo; bilingüismo asimétrico; cambio tecnolóxico e homoxeneización cultural; inclusión e exclusión; transicións e revolucións; relixión e laicismo; modernidade e posmodernidade e globalización e economía do coñecemento.

A educación intercultural ten que ser, en conclusión, unha educación antirracista. Pois non abonda con celebrar a diversidade cultural ou proclamar a tolerancia e a igualdade do alumnado desde unha perspectiva insensible ante a desigualdade, a discriminación e a opresión. A escola debe revisar as súas estruturas, procesos, discursos, valores e normas, comprendendo a educación como un dos posibles eixos reprodutores do racismo institucional, social, político e social. A teoría crítica racial constitúe un importante apoio nesta tarefa. Mais aplicala nas escolas implica falar nas aulas de relacións de poder e de xustiza social e de categorías socialmente construídas como raza e etnia co seu impacto en fenómenos como a discriminación e a exclusión.

Non existe, pois, unha escola verdadeiramente intercultural se non considera a desigualdade que é xustificada, en base aos novos racismos, a partir da diferenza como argumento. A escola debe repensar o pensamento racializado que, moitas veces sen querelo, incorpora. O cal supón cuestionar a idea da universalidade do coñecemento na que se sustenta, as ideas de neutralidade, obxectividade e meritocracia que agochan discursos e prácticas reprodutoras da discriminación racial, étnica e cultural presentes na sociedade a través de dinámicas como a ausencia de representación das minorías nos contidos ou as baixas expectativas sobre determinados grupos sociais que inflúen, efectivamente, no seu rendemento académico.

Segundo lembra Gillborn (1995), a desigualdade e o racismo institucional están integrados no sistema educativo, mais o racismo queda agochado tras os discursos da desvantaxe social, da falta de implicación das familias ou do trato igualitario a todo o alumnado. Consideramos, ao respecto, especialmente interesantes as achegas de Grosland (2019) sobre a relevancia da educación baseada nas emocións para desentrañar as prácticas racistas e, en xeral, os patróns opresivos. Porque a escola debe, tal como recomendan Ngo (2010) e Taha (2019), fomentar un

pensamento crítico desde o que reflexionar sobre as tensións e conflitos sociais. Tratar temas polémicos e controvertidos como a pobreza, a discriminación, a violencia e o racismo, e facelo desde o contexto próximo, local, no que alumnado poida facilmente recoñecerse. A escola non debe fuxir do conflito, senón axudar a analízalo e xestionalo. O cal conecta o proceso de ensino-aprendizaxe coa pedagogía da aprendizaxe dialóxica, baseada nun diálogo o máis horizontal posible sobre as cuestións que nos afectan como sociedade. O cal forma parte, tamén, da formación dunha cidadanía crítica que sexa quen de participar con consciencia e responsabilidade nos asuntos públicos, e polo tanto éticos e políticos, que a todos e todas nos concernen como cidadáns e cidadás.

3.2.3. Interseccionalidade

Procedente da teoría feminista, o concepto de interseccionalidade subliña a interacción entre cor de pel, xénero e clase na produción da discriminación social, de xeito que permite resolver o quizais falso debate entre a clase social por unha banda e a raza/cultura ou o xénero pola banda contraria como factor explicativo das exclusións. Hill Collins (2002) preguntouse, nun dos estudos pioneiros realizados desde esta perspectiva, quen podía ser chamada “feminista negra”. Os criterios bioloxicistas deterministas usados para definir o termo “negro/a” e a asunción de que ser de orixe africana produce unha certa conciencia ou perspectiva son a base, explícita, de moitas definicións. *I suggest that Black feminist thought consists of specialized knowledge created by African-American women which clarifies a standpoint of and for Black women* (p. 155), o cal non significa, indica, que todas as mulleres afroamericanas sexan feministas, aínda que compartan unha mesma experiencia de discriminación e denigración na sociedade.

No seu percorrido polas achegas sociolóxicas á teoría da raza e do racismo, Lewis, Hagerman e Forman (2019) aclaran que a óptica interseccional non consiste nun modelo de análise aditiva da raza, máis xénero, máis clase, senón no exame da intersección multiplicativa entre estas categorías. *Although owing much to foundational texts such as Patricia*

Hill Collins' (1999) book, Black Feminist Thought, there is a vast and deep array of scholarship which suggests that our writing on racial dynamics is not only too narrow when, for instance, gender or class is left out, but also that ignoring intersectional dynamics might actually lead us to get the story wrong (p. 7), sinalan.

Davis (1981) realizou, nun dos estudos tamén pioneiros neste campo, un percorrido histórico pola relación entre xénero, raza e clase. Aos ollos das sufraxistas, por exemplo, sinala, a “muller” era o criterio decisivo, polo que podían actuar por exemplo de rompefolgas dos obreiros varóns do seu mesmo sindicato. As mulleres afroamericanas eran, por outra banda, invisibles dentro da campaña a favor do sufraxio feminino. Tampouco as obreiras brancas recibiron, nun principio, con entusiasmo a reivindicación do sufraxio feminino, pois estaban demasiado preocupadas polos seus problemas inmediatos, como as condicións laborais. *Al principio de su carrera como líder de los derechos de las mujeres, Susan B. Anthony llegó a la conclusión de que las urnas contenían el auténtico secreto de la emancipación femenina y de que el sexismo, en sí mismo, era mucho más que opresivo que la desigualdad de clase y que el racismo (p. 145).*

Anthias e Yuval-Davis (1992) realizan, pola súa banda, unha achega interesante ao defender que a análise da racialización e do racismo debe ter en conta a relación entre o fenómeno racial e o étnico, por unha banda, e as prácticas e discursos -non só a ideoloxía- de diversos grupos e organizacións sociais, incluíndo as relacións de clase, de xénero, a nación e o Estado. *The heterogeneous nature of racism must also be considered in terms of class, ethnicity, gender, life cycle and generation in British society (p. 20)*, indican, sen reducilas ás persoas afroamericanas, pois o racismo toma diferentes formas cos irlandeses, xudeus, ciganos ou traballadores do Terceiro Mundo, así como outras minorías brancas. As fronteiras entre grupos sociais non permanecen ademais, segundo sinalan, estáticas, senón que son constantemente redebuxadas en función de intereses e procesos cambiantes. A cor da pel é, subliñan, un dos criterios a partir dos cales se constrúen fronteiras sociais que marcan quen pertence ou non a un grupo social. A diferenza física, que pode ser expresada ou

non en termos culturais ou de estilo de vida, é utilizada para separar as persoas a través dalgunha noción que implica herdanza, orixe común.

Desde unha perspectiva máis empírica pero confluyente coa das anteriores autoras, Remedios e Snyder (2018), comprobaron nun estudo sobre os sentimentos de invisibilidade e as expectativas de experimentar discriminación e de seren estereotipadas, que as persoas obxecto de estigmatización social múltiple en función do seu xénero, cor de pel, orientación sexual e clase social, informaban máis de tratos inxustos e tiñan maiores preocupacións sobre os estereotipos que os individuos cunha soa identidade estigmatizada.

Santaolalla (2019) remarcou porén a relevancia de traballar desde a interculturalidade en contornas multiculturais, mais sen esquecer a dimensión intersocial da educación, é dicir, as diferenzas de clase social. *Debemos hablar de la cultura como origen y de la clase social, también desde la categoría de agente cultural, en cuanto a factores que existen y determinan sobre el éxito o fracaso escolar* (p. 237). Pois obviar a clase social, asegura, pode ter ademais o efecto perverso de atribuír o menor rendemento escolar de parte do alumnado á súa orixe inmigrante, contribuíndo a afondar nos estereotipos.

Do mesmo xeito, Cojocariu e Boghian (2028) identificaron a pobreza como principal factor de discriminación do alumnado en escolas romanesas, polo que reivindicaron unha educación intercultural que considere este aspecto. Diversos estudos sinalaron, máis en concreto, a idoneidade do concepto de interseccionalidade para tratar o tema do racismo nas aulas. Scrimgeour e Ovsienko (2015) aplicárono en Australia nun curso sobre educación, cambio e sociedade, comprobando que un marco teórico que inclúa a interacción entre xénero, clase, cor da pel, relixión, discapacidade e desvantaxes socioeconómicas permite integrar de moito mellor xeito todas as realidades de exclusión e marxinalización que o propio alumnado puido ter vivido. *We advocate for this approach on the basis that student engagement with complex ideas about educational and social equity increases when they engage with concepts of privilege and disprivilege* (p. 41), sinalan. Noutro estudo realizado tamén en Australia, Dunn e Nelson (2011) observaron que, aínda que a maioría do estudantado

recoñece que o racismo é un problema na sociedade australiana, pouco menos da metade nega que exista un privilexio cultural anglo.

Curiosamente, os entrevistados de orixe non anglo-australiano, incluídos os nados en Oriente Medio e no sur de Asia, foron significativamente máis propensos que os de orixe anglosaxona e os de orixe australiana a negar que existen prexuízos raciais en Australia. En relación con iso, outra das autoras fundamentais do estudo da interseccionalidade, Crenshaw (1991) afirmou que tanto o feminismo contemporáneo como os discursos antirracistas fracasaron á hora de comprender as interseccións do racismo co patriarcado pois, tal como explica, en dúas dimensións da violencia contra as mulleres como os malos tratos e a violación a experiencia das mulleres afroamericanas é frecuentemente produto da intersección de patróns racistas e sexistas, polo que non se trataría de definirse, para reivindicar os seus dereitos, só como “mulleres” ou só como persoas racializadas, porque estaríamos relegando a identidade destas mulleres a un lugar sen discurso.

Ao respecto, Rollock (2012) propuxo, para o contexto escolar, a construción dunha identidade desde o espazo liminar da alteridade, desde os bordos da sociedade, aproveitando a vantaxe de perspectiva que pode supoñer ollar o mundo desde unha visión máis ampla e panorámica que a da maioría branca situada no centro. Desde este enfoque reflexionou sobre como as interseccións entre clase social, raza e xénero favorecen ou desfavorecen, segundo o caso, as formas en que as clases medias afroamericanas son capaces de interactuar cun sistema educativo dominado polas persoas brancas.

O concepto de interseccionalidade foi incorporado directamente nalgúns dos items de dous dos nosos instrumentos de recolla de datos, a escala de actitudes interculturais e o cuestionario de competencias interculturais, por considerar que se trata dun termo fundamental para comprender a relación entre os distintos factores que explican a discriminación social e, moitas veces, o racismo, evitando tanto o reduccionismo de atribuílo todo ás desiguais relación de poder entre clases sociais como o de obviar a clase social na análise do racismo.

3.3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL E HISTORIA

Polos seus propios contidos as aulas de Xeografía, Historia e Ciencias Sociais poden ser o lugar máis axeitado para traballar no desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado de ensino secundario. Unha das funcións da materia de Historia é, segundo Prats e Santacana (2011) formar cidadáns libres con capacidade para formarse un criterio propio sobre os problemas sociais e non *despertar el sentido patriótico, avivar los sentimientos nacionales y afirmar un irracional sentido de la identidad* (p. 33), nin favorecer un sentido de suposta superioridade cultural, inculcando á cidadanía que *el sistema económico, político y social en el que se desenvuelven es el mejor posible, lo cual no impide reconocer que utópicamente podrían existir otros similares, pero difícilmente mejores* (p. 16).

Matencio, Miralles e Serrano (2017) subliñaron as potencialidades da aula de xeografía e historia para o desenvolvemento da educación e da competencia intercultural, dado que pode ser o escenario idóneo para *analizar de forma objetiva y crítica los movimientos migratorios y para impulsar la empatía social y cultural hacia los otros. Asimismo, para percibir la diversidad cultural de forma global* (p. 195-196), realizando unha análise crítica tamén da propia cultura, considerando a súa heteroxeneidade e o cambio cultural e social. A área de ciencias sociais, segundo estes autores, debe tratar as cuestións sociais relevantes do noso tempo, adoptando unha didáctica da alteridade que *permite un descentramiento de nosotros para acercarnos con una mirada fresca a los otros y, en definitiva, a la diversidad cultural* (p. 201), fomentando o encontro e a empatía entre persoas de distintas realidades económicas, sociais e culturais.

González, Henríquez e Pagès (2008) realizaron unha investigación para analizar os xeitos nos que o alumnado de orixe inmigrante da ESO constrúe a súa aprendizaxe da Historia de Cataluña. Unha grande maioría do alumnado entrevistado non sabía case nada nin de Cataluña nin de España, polo que o seu coñecemento da Historia reducíase a algúns personaxes, narracións de “episodios nacionais” e temas do presente pasados polo filtro mediático. O seu coñecemento baseábase, así, en elementos

inconexos que non podían cobrar significación histórica nin ser explicados a través das súas causas e consecuencias. Os autores elaboraron, por iso, unha unidade didáctica específica sobre Historia de Cataluña para estudantado inmigrante recién chegado.

Huesca (2018) realizou unha proposta que mostrou como, a partir da Historia, é posible crear un contexto motivador que facilite o achegamento entre as diferentes culturas presentes na aula de castelán como lingua estranxeira. Tamén no marco da aprendizaxe de linguas, García-Peñalvo, Zangrando, Seoane e Holgado (2011) suxeriron promover un maior coñecemento da cultura dos outros países a través da súa Historia e Xeografía, tratando de construír unha identidade común europea con contidos que traspasen os límites nacionais.

Outros autores e autoras observaron como a experiencia e coñecementos das minorías tenden a non ser representadas nas aulas. Steiner-Khamsi (1996) observou como o *currículo oculto* en canto a tratamento das minorías na clase de Historia en varios países europeos pode aflorar nas representacións visuais, na linguaxe e nos discursos polarizadores. Sinnreich (2016) baseouse na experiencia dos estudos xudeus na Universidade polaca de Lodz, xunto coa reflexión sobre o sentimento anticigano, para recomendar o uso dos estudos comparativos da historia das minorías para loitar contra os prexuizos.

Tate (1997) avogou xa nos anos 90 por un ensino da Historia en Estados Unidos que incorpore a perspectiva da teoría crítica racial, é dicir, que admita que o racismo é un fenómeno endémico na sociedade, fondamente enraizado no aspecto legal, cultural e psicolóxico; que o profesorado debe revisar os seus marcos teóricos e conceptuais; que deben repensarse os dereitos civís desde a perspectiva das limitacións da súa implementación práctica, que cómpre revisar os conceptos de obxectividade, neutralidade, meritocracia e en xeral o enfoque *color-blind* e que o ensino debe recoñecer o coñecemento experiencial do alumnado “de cor” e analizar desde el a lei ou a sociedade.

Mais Chikkatur (2013) constatou anos despois as dificultades de ensinar e aprender a historia da poboación afroamericana nas aulas de Historia en contextos multiculturais nos que o alumnado viviu

experiencias diversas co racismo. E Dozono (2019) explorou como a aula de Historia Universal, ao contrario do recomendado por Tate, nega a experiencia do alumnado “de cor” en Nova York, producindo lóxicas de exclusión que só poden mudarse cun modelo de traballo enfocado a cuestionar o *statu quo* en lugar de reproducir acriticamente o coñecemento desde a perspectiva branca. Aconsella, por iso, mudar linguaxes e lecturas, fomentando a escoita activa e un uso dos textos históricos que achegue ao alumnado outras visións do mundo.

Nunha liña semellante, Harris e Reynolds (2014) observaron que o ensino da Historia adoita basearse en puntos de vista nacionalistas sobre o pasado, polo que estudaron como alumnado de 12 a 14 anos con diferentes orixes étnicas valora os contidos e como se sente respecto a eles. Atoparon que, aínda que a moitos lles gusta a Historia, non acaban de entender o valor do seu estudo e ademais grande parte deles, sobre todo os que proceden das minorías, senten unha falta de conexión co pasado porque non se senten reflectidos na Historia que lles ensinan. Noutro artigo, Harrys (2013) advertira xa de que, aínda que o discurso político e público en Gran Bretaña subliña a diversidade e o entendemento mutuo, focalízase na práctica na necesidade de crear un sentido da identidade a través da Historia nacional.

Ao respecto, Alexander, Weekes-Bernard e Chatterji (2015) recomendaron ensinar contidos sobre a diversidade en todas as escolas británicas, pois *it is both possible and necessary to re-imagine the notion of the 'nation' in a way that incorporates ethnic, cultural and religious diversity and better reflects the rich and complex tapestry of the British nation and identity historically and in the 21st century* (p. 18). Igualdade e diversidade deben formar parte, segundo estes autores, dos contidos do currículo e da formación do profesorado, no que cómpre que estean presentes profesionais das minorías sociais.

O problema teórico dunha posible multiculturalidade, reflexionara xa, de feito, Valls (2001) *es que ésta no comporta necesariamente la aceptación profunda de tal diversidad cultural, sino que puede convertirse en una marginación encubierta de los culturalmente distintos y, por tanto, en una posible minusvalorización de aquellos que estén incluidos en las culturas*

que sean consideradas menos representativas o débiles (p. 486). Esta dificultade non é, porén, para Andreu (2018), só teórica, senón que *está tan arraigada en la sociedad actual que forma parte de las percepciones sociales* (p. 324), polo que a reflexión sobre como acadar unha cidadanía global desde un enfoque de cidadanía intercultural debe implicar aos docentes, aos que recomenda usar fontes orais para promover a reflexión a partir do relato da experiencias migratoria polas persoas que a viviron.

Outro problema sinalado pola investigación é o rexeitamento da idea de que a diversidade cultural deba ter algún tipo de implicación no xeito de estruturar o ensino. Virta (2009) atopou en Finlandia unha negación xeral por parte do profesorado sobre o impacto da diversidade no seu traballo ou sobre a posibilidade de que xurdisen temas controversiais, cunha actitude *color-blind* (cega ante as implicacións da diversidade cultural). Os docentes, tal como concluíra en España Jordán, tendían a enfatizar a igualdade do alumnado, aínda recoñecendo que nas aulas diversas podían xurdir problemas.

Co avance do programa de intervención aplicado o profesorado movíase do idealismo a certo conservadorismo, amosando porén unha maior sensibilidade intercultural. Unha das conclusións do estudo é que o profesorado debe ter oportunidades reais de ensinar en contextos interculturais e de reflexionar sobre a súa propia práctica en diálogo co alumnado. Noutro estudo, Virta (2016) achou que o alumnado adolescente tiña interese en aprender algo sobre a historia do seu país de orixe nas aulas pero non tiña máis información sobre a mesma que a proporcionada pola súa familia ou os medios de comunicación.

Cavoura (2009) observou en Grecia que a dimensión intercultural só aparecía na identidade profesional dos docentes que traballaban en contornas multiculturais no caso dos que mostraban un perfil focalizado na educación para a cidadanía. Nielsen (2013) entrevistou profesorado sueco de Historia para indagar sobre as súas estratexias para o ensino en aulas multiculturais e constatou que estas son variables, e non únicas, en cada un dos profesionais participantes, que parecen escollelas en función da súa bagaxe cultural, dos seus valores e do contexto educativo particular no que traballan en cada caso. Valledor, Garcés e Whipple (2020)

atoparon porén que o profesorado con alto porcentaxe de alumnado migrante de Santiago, en Chile, utiliza dúas estratexias: comparación do mesmo feito en Chile e nos países de orixe do estudiantado de orixe migrante e o uso de analoxías entre as súas experiencias e os contidos da materia de Historia e Xeografía.

As perspectivas etnocéntricas foron tamén sinaladas pola investigación. Noboa (2012) descubriu importantes nesgos e omisións no ensino da Historia en Texas, cun sentido minimizador ou terxiversador do significado histórico e cultural de México e América Latina nos Estados Unidos e Europa. De xeito semellante, Ortega e Rodríguez Lestegás (2017) informaron a través dunha análise do tratamento curricular da Historia de América Latina nos libros de texto españois para educación primaria dunha forte adopción de perspectivas eurocéntricas, cunha incapacidade de xerar contidos válidos para consolidar un Espazo Cultural Iberoamericano.

Un estudo de análise de contido realizado con materiais curriculares da materia de Historia en oito países latinoamericanos (Turra, Lagos e Valdés, 2018) mostrou o predominio dun concepto de identidade entendido como un construto homoxéneo ligado á nacionalidade, malia que os Estados participantes asumisen o discurso do recoñecemento da diversidade cultural indíxena e o dereito das comunidades indíxenas e ter presenza nos contidos ensinados na escola.

En América Latina parte da investigación sobre Historia e interculturalidade diríxese de feito ao estudo sobre como ensinar nas aulas con presenza das comunidades indíxenas. Quintriqueo, Quilaqueo, Gutiérrez e Peña-Cortés (2005) recomendan, ao respecto, ao profesorado de ensino básico: considerar as perspectivas mapuche e non mapuche do coñecemento; incorporar a figura do *kimche* (sabio) como un educador máis, superando o desprezo social do coñecemento mapuche; considerar a participación das autoridades tradicionais mapuches nas actividades da escola; formularse o interese educativo da familia e da comunidade na planificación das iniciativas de educación intercultural na escola; incorporar o coñecemento da familia e da comunidade nas prácticas educativas e

investigar o coñecemento local mapuche e organizar saídas pedagóxicas á comunidade mapuche.

Ao respecto, Cid (2009) detectou que as prácticas pedagóxicas en Chile seguen definíndose por idearios asimilacionistas, cun profesorado sen formación para xestionar a diversidade cultural na aula. Os contidos da disciplina de Historia invisibilizan, ademais, os colectivos minoritarios, desde unha perspectiva de hexemonía cultural que, malia admitir a diferenza, rexeita a toda persoa que non se axuste ao canon de “cultura do país”, feito que se reflicte no clima da aula e en actos discriminatorios cara o alumnado inmigrante.

Carlos, Véliz e Morales (2018), nun estudo realizado en escolas situadas en contextos interculturais de La Araucanía, evidenciaron a presenza dun currículo monocultural con prácticas de ensino baseadas na cultura occidental, orientadas polo condutismo, cunha falta de articulación dos saberes escolares cos coñecementos e saberes da cultura mapuche. Ao respecto, Quintriqueo e Arias-Ortega (2019) recomendan que, fronte á colonialidade do saber, a formación inicial e continua do profesorado incorpore a adquisición de competencias didácticas fundamentadas na episteme indíxena.

Da mesma maneira, García (2010) observou en La Plata, Arxentina, que o tipo de articulación docente/alumnado que se constrúe nas escolas urbanas favorece o ocultamento e a negación das adscricións étnicas do estudantado, con prácticas escolares baseadas no disciplinamento de suxeitos considerados “sen Historia” a través da transmisión de contidos abstractos e desconectados da diversidade cultural. Xa Wolf (1982) subliñara a tendencia a negar a Historia dos chamados “pobos primitivos”.

A humanidade, explica este autor, constitúe un total de procesos interconectados, polo que dividir a Historia en nacións, sociedades ou culturas separadas é falsear a realidade. Ensináronnos, remarca, que existe unha entidade chamada Occidente, que podemos pensar como unha civilización independente e oposta a outras civilizacións, cuxa Historia se pode explicar de xeito autocentrado, facéndoo ademais desde unha óptica moral na que os mellores gañan aos peores. *Al atribuir a las naciones, sociedades o culturas la calidad de objetos internamente homogéneos*

y externamente diferenciados y limitados creamos un modelo del mundo similar a una gran mesa de pool en la cual las entidades giran una alrededor de la otra como si fueran bolas de billar duras y redondas (Wolf, 1982, 19), asegura.

En relación co anterior, Dozono (2019) preguntouse por que o alumnado racializado ao que a visión dominante da Historia universal nega vai sentirse sequera interesado en estudar esta materia. Porque os contidos da Historia, explicados como un proceso de avance histórico da razón en termos hegelianos, tratan na práctica o estudantado racializado como se fose menos, ademais de pasar por enriba da explotación colonial que acompañou a Ilustración. Pois seguen a operar lóxicas de exclusión que impiden recoñecer o estudantado “de cor” como plenamente humano a partir do uso de categorías marcadoras do ser/non ser como o “civilizado” e o “salvaxe”.

Para tratar de mudar situacións coma estas, Figueiredo, Madero e Cano (2020) crearon un proxecto piloto que permitiu a profesorado de Historia de escolas de elite de Santiago de Chile traballar con docentes dunha escola multicultural da Araucanía, a rexión na que o grao de violencia do conflito entre os mapuches e o Estado é maior. Analizaron despois o impacto deste intercambio no alumnado das escolas de elite da capital, achando que melloraba a súa reflexión sobre as relacións entre mapuches e non mapuches ou o seu acordo coa idea de que a comunidade mapuche debía contar cun especial recoñecemento legal. Mais non se produciron cambios significativos noutros aspectos, como a percepción de que os mapuches son “vagos” ou de que se aproveitan do Estado. Pola contra, o programa si conseguiu mudar o estereotipo dos mapuches como comunidade violenta.

En Portugal, Costa, Salal, Castro e Pita (2009), subliñaron a necesidade de difundir información sobre boas prácticas do profesorado en educación intercultural e crearon unha unidade didáctica que mostra como a educación intercultural pode incorporarse ás clases de Historia, subliñando a utilidade do uso de medios dixitais.

Nordgren e Johansson (2014) crearon un marco conceptual para o desenvolvemento da competencia intercultural a través da materia de

Historia partindo do termo da conciencia histórica. Jensen (1997) observou que o significado histórico é construído socialmente implicando diferentes niveis de conciencia, desde o preconsciente ao explicitamente formulado, activando elementos cognitivos e emocionais. A conciencia histórica ten unha orixe individual pero actúa colectivamente a través das dinámicas comunicativas.

O concepto de cultura histórica refírese, así, á práctica colectiva de creación de significados a través da que definimos a Historia como unha serie de verdades aceptadas sobre o pasado (Rüsen, 2012). O mesmo autor definiu tamén a competencia narrativa como a capacidade para narrar a historia de xeito que se produza unha orientación para a vida, polo que se trataría de crear conciencia histórica para experimentar o pasado, interpretalo como Historia e usalo de xeito práctico na interpretación da vida cotiá (Rüsen, 2005).

Seguindo a Rüsen, Nordgren e Johansson (2014) céntranse en tres habilidades de aprendizaxe:

1. Habilidade para experimentar o pasado ou sensibilidade para ver a presenza do pasado no noso presente.
2. Habilidade para interpretar, que supón dar sentido ao pasado como Historia, é dicir, entender o significado dun feito e as súas causas e circunstancias, sendo quen de conectar os diferentes elementos nunha narrativa coherente.
3. Habilidade para crear orientacións para a vida, isto é, usar esas habilidades para experimentar e interpretar a Historia para dar sentido á realidade contemporánea.

Así, a conciencia histórica queda conceptualizada en termos de competencia, que os autores conectan despois coas teorías da competencia intercultural de Deardorff (2004) e de Byram. En concreto, escollen tres dimensións da competencia intercultural tal como foi formulada por Byram, Nichols e Stevens (2001):

1. Coñecemento dos procesos sociais e culturais: que supón coñecemento sobre a cultura como fenómeno social e cultural, así como sobre as diferentes culturas.
2. Habilidade para interpretar representacións doutras culturas e levalas ás representacións da propia, é dicir, para poñerse na posición do outro.
3. Habilidade para descentrarse, é dicir, relativizar os propios valores, crenzas e comportamentos.

E estas dimensións da competencia intercultural poden ser utilizadas na educación histórica. Nordgren e Johansson conectan despois a competencia intercultural definida a través desas tres dimensións coa competencia narrativa, entendida segundo os tres compoñentes sinalados por Rüsen (experimentar, interpretar a orientar a vida). Crean, así, unha matriz que pode ser utilizada como guía para a investigación ou para a selección de contidos por parte do profesorado e que será especialmente produtiva para esta investigación. A matriz (Nordgren e Johansson, 2014, 8) é a seguinte:

	A. SOCIAL AND CULTURAL PROCESSES	B. REPRESENTATIONS FROM DIFFERENT CULTURES	C. DECENTRED PERSPECTIVES
1. T O E X P E R I E N C E	<p>1 A ...history about cultural encounters</p> <p>What historical content can contribute to knowledge about social and cultural processes?</p> <p>A content that considers cultural encounters and the impact of migration as central components of historical narratives</p>	<p>1 B ...history as voices of diversity</p> <p>Which historical content can contribute to the ability to perceive representations from different cultures?</p> <p>A content that opens for a diversity of perspectives and voices from different cultures, and where the "others" enter the historical narrative as agents with voices of their own.</p>	<p>1 C ... history as contemporary culture</p> <p>What historical content can contribute to the ability to decentre and relativise one's own culture?</p> <p>A content that makes learners alert to their own historical cultures, cultures that create feelings of belonging and legitimise value judgments.</p>
2. T O I N T E R P R E T	<p>2 A ... history as narrative structure?</p> <p>How can the selected content be interpreted as meaningful historical narratives?</p> <p>By analysing and deconstructing narratives, through concepts and perspectives, such as culture, cause and consequence, continuity and change, modernity/coloniality.</p>	<p>2 B ... history as sources from different cultures</p> <p>How can historical interpretations contribute to the understanding of representations from different cultures?</p> <p>By interpreting sources from different cultures, taking historical perspectives and analysing historical evidence.</p>	<p>2 C ... history as a cultural system</p> <p>How can historical interpretations contribute to the ability to decentre the dominant culture?</p> <p>By examining the dominant historical culture for historical significance; considering whose voices are heard and whose are silenced in different canonical narratives.</p>
3. T O O R I E N T	<p>3 A ... by considering narratives about uses of history</p> <p>How can a use-of-history perspective contribute to knowledge about social and cultural processes?</p> <p>By integrating examples of how different social and cultural collectives use history.</p>	<p>3 B ...by analysing different uses of history</p> <p>How can a use-of-history perspective contribute to the ability to explain and relate to representations from different cultures?</p> <p>By using concepts and models to analyse different uses of history within different cultures</p>	<p>3 C ...by using history to relate to a multicultural present</p> <p>How can a use-of-history perspective contribute to the ability to orient in the multicultural present?</p> <p>By practically applying historical knowledge in order to cognitively sort experiences and ethically relate to contemporary society</p>

Figura 0. Matriz de competencia intercultural histórica (Nordgren e Johansson, 2014,8).

Concordamos coa opinión de Matencio, Miralles e Serrano (2017) sobre as posibilidades da aula de Xeografía e Historia para o desenvolvemento da educación e da competencia intercultural, dado que os seus

contidos poden ser os máis axeitados, dentro das materias do currículo de 4º de ESO e 1º de Bacharelato, para analizar os movementos migratorios e impulsar xa non só a empatía cara a alteridade, senón en xeral a mellora das actitudes cara a diversidade cultural e o coñecemento sobre as migracións como fenómeno global e sobre o racismo como fenómeno estrutural de fortes raíces históricas.

Esta tese tomou como base a matriz de Nordgren e Johansson (2014) para a selección de contidos da materia de Historia do Mundo Contemporáneo de 1º de Bacharelato, tal como foron establecidos no Decreto (2015) do currículo de bacharelato e educación secundaria, que se tomaron como referencia para o deseño das actividades do noso programa de educación intercultural. Os contidos escollidos foron, en concreto:

B4.3. Expansión colonial dos países industriais: causas; colonización e reparto de Asia, África e outros enclaves coloniais; consecuencias.

B5.5. Fascismos europeos e nazismo alemán.

B7.1. Orixes, causas e factores da descolonización.

B7.4. O terceiro mundo e o Movemento de Países Non Aliñados: problemas dos países do terceiro mundo.

B7.5. Relacións entre os países desenvolvidos e non desenvolvidos: nacemento da axuda internacional.

B9.1. Pensamento e cultura da sociedade capitalista na segunda metade do século XX.

B9.2. Estado do benestar.

B9.3. Proceso de construción da Unión Europea: das Comunidades Europeas á Unión.

B9.5. Evolución dos Estados Unidos: dos anos 60 aos 90.

B10.1. Globalización e medios de comunicación: impacto científico e tecnolóxico. Caída do muro de Berlín. atentados de Nova York. A inmigración como fenómeno globalizado.

B10.3. Europa: reto e unión.

B10.4. Trazos salientables da sociedade norteamericana a comezos do século XXI tras os atentados do 11 de setembro de 2001.

B10.5. Hispanoamérica: situación actual.

B10.6. O mundo islámico na actualidade.

B10.7. África islámica, subsahariana e Sudáfrica.

Seguindo os criterios da matriz de Nordgren e Johansson, para analizar conceptos como cultura, cambio social e modernidade e colonialidade, parecéronnos especialmente axeitados os contidos do:

Bloque 4.3. Expansión colonial dos países industriais: causas; colonización e reparto de Asia, África e outros enclaves coloniais; consecuencias.

Bloque 7.1. Orixes, causas e factores da descolonización.

Bloque 7.4. O terceiro mundo e o Movemento de Países Non Aliñados: problemas dos países do terceiro mundo.

Bloque 7.5. Relacións entre os países desenvolvidos e non desenvolvidos.

Para explicar as orixes de diferentes culturas en perspectiva histórica, consideramos adecuados sobre todo os contidos do:

Bloque 10.4. Trazos salientables da sociedade norteamericana a comezos do século XXI.

Bloque 10.5. Hispanoamérica: situación actual.

Bloque 10.6. O mundo islámico na actualidade.

Bloque 10.7. África islámica, subsahariana e Sudáfrica, conectándoos en xeral cos contidos do Bloque IV (a dominación europea do mundo e a II Guerra Mundial) e do bloque V (o período de entreguerras, a II Guerra Mundial e as súas consecuencias).

Para tratar o tema das culturas social e historicamente dominantes e das voces que foron escoitadas e non escoitadas, parecíannos especialmente relevantes os contidos dos:

Bloques 4.3. Expansión colonial dos países industriais: causas; colonización e reparto de Asia, África e outros enclaves coloniais; consecuencias.

Bloque 5.5. Fascismos europeos e nazismo alemán.

Bloque 7.1. Orixes, causas e factores da descolonización.

Bloque 7.4. O terceiro mundo e o Movemento de Países Non Aliñados.
Bloque 7.5., relacións entre os países desenvolvidos e non desenvolvidos: nacemento da axuda internacional.

Bloque 9.5. Evolución dos Estados Unidos: dos anos 60 aos 90.

Bloque 10.3. Europa: reto e unión.

En xeral, ademais, os bloques 9.1 (pensamento e cultura da sociedade capitalista na segunda metade do século XX); 9.2. (Estado do benestar); 9.3. (proceso de construción da Unión Europea) e 10.1. (globalización e medios de comunicación. Caída do muro de Berlín. A inmigración como fenómeno globalizado), ofrecían unha oportunidade para achegarse ás migracións contemporáneas, ás inclusións e exclusións dos dereitos do Estado de Benestar ou do proceso de construción europea e ás transformacións do pensamento e cultura da sociedade capitalista actual en canto a relacións interculturais e, nomeadamente, aos racismos.

Entre os obxectivos desta investigación non estaba substituír o profesor/a da materia no tratamento nas aulas dos contidos de todos estes bloques, senón ofrecer ao alumnado información complementaria que puidese relacionar cos mesmos. O motivo da escolla dos contidos de Historia do Mundo Contemporáneo de 1º de Bacharelato no canto dos de Xeografía e Historia de 4º de ESO foi que os primeiros amplían e afondan, en moitos aspectos, nos segundos.

3.3.1. Programas para mellorar a competencia intercultural

Non son moi abondosos, na investigación en educación intercultural, os programas específicos para o desenvolvemento das competencias interculturais a través da materia de Historia e Xeografía. Matencio (2017) é a autora do que pode considerarse referente no contexto español. Ela mesma sinalou, na súa investigación, algúns programas curriculares extensibles a Proxectos Educativos de Centro, Proxectos Curriculares e Programacións de Aula que inclúen contidos, obxectivos, metodoloxías e criterios de avaliación que incorporan unha perspectiva intercultural, coma o citado por Essomba (2006). Mais non se trata, en calquera caso, de programas dirixidos en concreto á mellora das competencias interculturais.

Na súa investigación de avaliación dun programa de intervención na ESO sobre movementos migratorios nun mundo globalizado, Matencio (2017) concluíu que o mesmo *aporta posibilidades didácticas de contribuir simultaneamente tanto al desarrollo y/o mejora de la competencia*

intercultural como de los principios científico-didácticos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (p. 1317), baseándose nos avances conseguidos en aspectos como: un ensino construído sobre a comprensión e a empatía cos problemas sociais; o desenvolvemento do pensamento social e crítico; a comprensión da interculturalidade como algo que afecta a toda a clase e non só ao alumnado inmigrante e a aprendizaxe das ciencias sociais considerando distintos puntos de vista sobre a realidade.

En concreto, esta autora sitúa a adquisición ou mellora das competencias interculturais do alumnado na súa investigación en aspectos como: a toma de conciencia da diversidade cultural presente na contorna social; a valoración do diálogo como ferramenta de encontro; a valoración do compromiso na mellora dos problemas sociais; a toma de conciencia de que a educación intercultural vai alén do contexto educativo para implicar a sociedade; a asunción de que para comprender os fenómenos sociais cómpre identificar o problema, analizar a argumentación e adoptar posturas éticas; a constatación de que a comprensión da realidade pode entrañar nesgos; o aumento do interese e motivación do alumnado na aprendizaxe e a estimación positiva do alumnado sobre o traballo realizado na aula.

A mesma autora entende porén que *sería muy atrevido por nuestra parte afirmar que, a raíz de la experimentación del programa, el alumnado participante presenta de forma categórica una buena competencia intercultural* (Matencio, 2017, 1319), xa que nun trimestre de intervención cun programa de desenvolvemento de competencias poden conseguirse algúns avances, mais *é insuficiente para asimilar y/o mejorar la competencia intercultural, fundamentalmente, aquella relacionada con el ámbito comportamental* (p. 1319).

Outros programas de desenvolvemento de competencias interculturais implementados en España non se deseñaron para as materias de Ciencias Sociais, Historia e Xeografía, aínda que acadaron resultados semellantes aos de Matencio (2017) con estratexias didácticas converxentes. Así, se Matencio incorporou as metodoloxías didácticas activas, o mesmo fixeron García e Sales (1997) nun programa de mellora das actitudes

interculturais nunha escola de primaria con alumnado xitano e payo de 6º da antiga E.G.B.

Utilizando un método cuasi-experimental con grupo de control e un cuestionario de pretest e postest do tipo escala-Likert, estas autoras deseñaron un programa baseado en estratexias de participación activa: aproximación didáctica, *role-playing* e discusión en grupo; cooperación na aula: técnica puzzle de Aronson, equipos de xogo-concurso de De Vries e grupo de investigación de Sharan e Hertz-Lazarowitz- e de comunicación persuasiva: fotopalabra e disco-forum. Os resultados indican que, malia que o grupo de control partía de mellores puntuacións no núcleo actitudinal de convivencia multicultural, na proba de postest apréciase unha diferenza estatisticamente significativa en favor do grupo experimental en dous núcleos: convivencia multicultural e respecto pola diferenza cultural, ademais dunha mellora no núcleo de respecto á diferenza cultural.

Canto ás actitudes cara a cultura paya, o grupo experimental e o de control partían de posicións equivalentes, pero no postest prodúcese unha diferenza significativa en favor do grupo experimental na amizade con persoas doutras culturas, convivencia multicultural, convivencia escolar e aprendizaxe doutras culturas e cooperación intercultural. No referido ás actitudes cara a cultura cigana e, partindo tamén de puntuacións equivalentes, o postest amosa unha diferenza significativa en favor do grupo experimental en todos os núcleos actitudinais: cooperación intercultural, convivencia escolar e aprendizaxe doutras culturas e respecto pola diferenza.

Sales (1996) realizara antes unha tese doutoral pioneira en España sobre o tema en distintos centros de Castellón, tamén baseada en estratexias de participación activa e cooperación na aula e centrada na mudanza de actitudes. Os resultados amosaron melloras significativas nas actitudes do alumnado cara a diversidade cultural e a as persoas árabes e ciganas e avances nas actitudes do profesorado cara a diversidade e a educación intercultural. Pouco antes, Mesa e Sánchez (1994) deseñaron tamén un programa de mellora das actitudes interculturais en centros de secundaria de Melilla. Os resultados apuntaron a unha mellora das actitudes do alumnado cara os compañeiros e compañeiras doutras culturas, unha

valoración positiva das culturas presentes na cidade, un desenvolvemento do xuízo crítico para identificar e solucionar situacións de discriminación e unha necesidade de aumentar a interacción intercultural.

Malik (2003) analizou os programas de intervención de desenvolvemento da competencia intercultural e recomendou que se inclúisen dentro do currículo. Propuxo actividades e recursos e indicadores de eficacia. Hernández (2011) deseñou e aplicou tamén un programa de desenvolvemento da competencia intercultural en alumnado de ensino primario, cun método cuasi-experimental con grupo de control. O alumnado do grupo experimental conseguiu melloras estatisticamente significativas respecto ao de control en coñecementos, actitudes e habilidades interculturais. A competencia conceptual desenvolveuse máis no alumnado maior, de terceiro ciclo, mentres que a mellora de actitudes e de habilidades foi mellor no de segundo ciclo. O xénero, por último, non se revelou como unha variable significativa no desenvolvemento das competencias.

Vilà (2008) centrou o seu estudo na mellora da competencia comunicativa intercultural no primeiro ciclo de secundaria, para o que deseñou e aplicou en Cataluña un programa de desenvolvemento das competencias cognitivas, afectivas e comportamentais. No estudo diagnóstico, realizado a través dunha escala de sensibilidade intercultural e dun cuestionario de competencia comunicativa intercultural, o alumnado manifestou ter carencias importantes nas tres dimensións da competencia. A avaliación dos resultados amosou a mellora da competencia comunicativa intercultural, sobre todo nos aspectos cognitivos e tamén nos afectivos e comportamentais, ademais de avances nas relación intergrupais, contrarios á tendencia inicial a formar grupos por lugar de nacemento e xénero.

Salmerón (2010) indagou na maneira de desenvolver a competencia social e cidadá en alumnado de primaria e secundaria a través da aprendizaxe cooperativa e, en concreto, da técnica do rompecabezas. Utilizando como instrumentos o cuestionario, o dilema moral e as entrevistas semiestruturadas, concluíu que melloraran as relacións afectivas positivas, pois o alumnado aprendera a coidarse, a preocuparse e a amosar interese e afecto polos demais a través de pautas de axuda mutua e solidariedade,

por exemplo cara os compañeiros e compañeiras con necesidades específicas. Tamén se incrementou o uso do diálogo na resolución de conflitos, así como a asunción de responsabilidades, ao comprender que unha actuación persoal negativa prexudica a todo o grupo. O programa mellorou tamén a empatía, incrementando a capacidade de poñerse no lugar do outro e amosou, por último, diferenzas por xénero en favor das nenas.

Moya (2002) realizou un diagnóstico de programas educativos en Madrid desde unha perspectiva intercultural e observou que, malia haber coherencia entre o modelo educativo planificado polo centro e o ideal intercultural, botábase en falta: a planificación dun proceso de ensino-aprendizaxe para a resolución de conflitos; a inclusión no currículo de contidos relativos a outras culturas, maior presenza dos contidos actitudinais; maior pegada no currículo de contidos referidos aos conceptos de prexuízo, etnocentrismo e racismo; introdución do traballo cooperativo e elección do material, especialmente de libros de texto, tras analizar o tratamento que fan da educación intercultural.

Huber e Reynolds (2014) realizan recomendacións sobre o tipo de estratexias didácticas que poden incorporar os programas de desenvolvemento de competencias interculturais: aprendizaxe por proxectos e cooperativa, nomeadamente, con actividades que enfatizen as distintas perspectivas sobre a realidade; *role-playings*, simulacións e dramas; teatro, poesía e escrita creativa; entrevistas etnográficas; uso de películas e textos e das redes sociais e libros electrónicos. Tamén a Guía Inter, do Grupo INTER (2006), realiza achegas prácticas. Recomenda un enfoque de aprendizaxe experiencial e cooperativo para a educación intercultural, con estratexias como: comunidades de aprendizaxe, proxectos, obradoiros, seminarios, recunchos de aula, módulos, titoría entre iguais, *role-playing* e *webquests*.

A investigación parece aconsellar, por todo isto, un enfoque cooperativo e experiencial do ensino para desenvolver as competencias interculturais. Diversos programas de mellora deste tipo de competencias sociais e cívicas conseguiron avances significativos, a través principalmente dun enfoque activo do ensino-aprendizaxe, nos compoñentes actitudinal, afectivo, cognitivo e comportamental das mesmas, o cal non implica, tal

como advirte Matencio (2017) supoñer que se producisen, en intervencións de meses, mudanzas tan fondas que convertesen xa o alumnado en persoas libres de prexuizos.

3.4. DIDÁCTICA E EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A investigación en educación intercultural constatou a idoneidade das técnicas de aprendizaxe cooperativa para o desenvolvemento das competencias interculturais (Huber e Reynolds, 2014; Guía Inter, 2006; Salmerón, 2010; García e Sales, 1997; Sales, 1996). Os métodos activos de ensino, entre os que se atopa a aprendizaxe cooperativa, foron tamén subliñados como a mellor opción para a adquisición de competencias nas aulas de Historia (Gómez e Sobrino, 2018). Estes autores salientaron a aprendizaxe baseada en problemas/proxectos, a aprendizaxe-servizo, a *flipped-classroom* e a gamificación.

O mesmo sinalan Gómez, Ortuño e Miralles (2018), que contraponen o modelo didáctico tradicional no ensino-aprendizaxe das ciencias sociais -transmisivo e memorístico- co alternativo -axeitado para a sociedade-rede do século XXI- do que describen as técnicas cooperativas, estudos de caso, aprendizaxe baseada en proxectos e aprendizaxe baseada en problemas (ABP), aprendizaxe baseada en retos (ABR), aprendizaxe-servizo, simulacións, *flipped-classroom*, gamificación ou aprendizaxe baseada en xogos (ABJ).

A aprendizaxe cooperativa foi definida por Slavin (1995a) como *una serie de métodos de enseñanza en los que los alumnos trabajan en grupos pequeños para ayudarse a aprender entre ellos mismos* (p. 15). Estas técnicas comparten o principio fundamental de que o alumnado debe traballar xunto, asumindo a responsabilidade sobre a súa propia aprendizaxe e sobre a dos seus compañeiros, xa que o éxito do equipo, medido por recompensas que son colectivas e non individuais, depende da aprendizaxe individual de cada un dos seus membros. Este autor distingue cinco técnicas esenciais de aprendizaxe cooperativa:

1. Traballo en equipo-logro individual (TELI). O alumnado forma grupos de catro integrantes, cunha composición heteroxénea en canto a xénero, nivel de rendemento académico e, a ser posible, orixe étnica. Os catro membros traballan nos seus equipos ata dominar o tema proposto polo docente. Deben colaborar entre si, comparando as posibles respostas e enfoques para a resolución do exercicio e apoiándose na resolución de dúbidas. Despois responden cuestionarios individuais sen posibilidade de axudarse, polo que no momento de responder as preguntas finais todos deben saber do tema.
2. Torneos de xogos por equipos (TJE). A diferenza co anterior é que se substitúen os cuestionarios finais por torneos semanais nos que o alumnado participa en xogos cos integrantes doutros equipos. O alumnado xoga en mesas de torneo de tres membros formadas por tres persoas de semellante desempeño. O que acada a puntuación mellor en cada mesa pásalle uns puntos ao seu equipo, independentemente da mesa na que se atopa. Os integrantes do equipo preparan os compañeiros e compañeiras para o xogo, explicándose o tema entre eles. Pero unha vez que están nas mesas de xogo xa non poden axudarse.
3. Rompecabezas II, adaptación da técnica de Aronson. Traballan tamén en equipos de catro membros. O docente proporciónalles materiais de lectura e cada integrante do equipo é escollido ao azar como experto dunha parte dos contidos. Tras ler a súa parte, cada experto réunese cos expertos da mesma parte dos outros equipos para comentar temas comúns e despois volve ao seu equipo para ensinar o aprendido aos seus compañeiros e compañeiras. Finalmente, responden a un cuestionario que abrangue todas as partes dos materiais.
4. Ensino acelerado por equipos (EAE). Trabállase tamén en equipos mixtos de catro integrantes. Cada un deles realiza ao principio

unha proba de nivel e logo debe ir avanzando. Os membros dun mesmo equipo traballan diferentes unidades e axúdanse entre si: cada un verifica o traballo dos demais a través de follas de resposta. Ao rematar cada unidade, realizan probas, xa sen axuda dos compañeiros. Os docentes recontan cada semana as unidades rematadas e outorgan recompensas de equipo aos grupos que superen unha cantidade concreta de avaliacións superadas.

5. Lectura e escritura cooperativa (LEIC). Os docentes proporcionan ao alumnado novelas ou outros libros de lectura. Dentro de cada grupo o alumnado organízase en parellas que se len un ao outro, predín como seguirá a historia, resumen o relato do compañeiro ou compañeira ou escriben comentarios sobre as lecturas. En cada grupo deberá haber parellas de distinto nivel de lecto-escritura. Por grupos escriben resumos, revisan o traballo dos demais e preparan textos para seren publicados en libros de equipo ou de aula. Só responden o cuestionario final, de xeito individual, cando os demais membros do grupo consideran que están preparados.

Slavin sinala por último algunhas técnicas máis especializadas, como a investigación grupal, apta, segundo apunta, para aprender sobre a historia e a cultura dun país. Consiste na *adquisición, el análisis y la síntesis de información para resolver un problema multifacético* (p. 149). O docente propón un tema e o alumnado divídeo en subtemas que distribúen entre os membros do grupo. Xuntos deciden que aspectos investigar e quen fará cada cousa. O docente circula entre os grupos para axudar coas dúbidas, proporcionar recursos e verificar que están traballando ben. O resultado é un informe.

O mesmo autor cita tamén a discusión grupal e os proxectos grupais. Na discusión, un líder do grupo, escollido pola súas dotes de organizativas, asegúrase de que todos os membros participen. Para conseguir isto cada integrante pode escribir a súa opinión sobre o tema antes de empezar a discutir e despois compartila co resto do grupo. Tamén se pode facer que cada membro sexa experto nun aspecto do tema. O produto

final pode ser un informe ou, polo menos, que o grupo chegue a acordos nalgúns aspectos da tarefa. Nos proxectos grupais o tema é subdividido tamén en subtemas nos que cada membro do grupo debe especializarse para escribir despois a súa parte do informe.

Sharan e Sharan (1994) afondaron na técnica do grupo de investigación. Os elementos básicos son, segundo estes autores, a investigación, a interacción, a interpretación e a motivación. O traballo comeza coa proposta por parte do docente dun problema multifacético que o alumnado deberá investigar. O contacto, a conversa, a axuda mutua e o apoio entre iguais forman parte da interacción. Entre todos tratarán de darlle sentido á información que van recompilando, ao tempo que adoptan un rol activo que motiva a aprendizaxe. A técnica comprende, así, seis pasos consecutivos: a clase escolle subtemas e organízase en grupos pequenos de investigación, cada grupo planifica a súa investigación para despois realizala, os grupos preparan a presentación para logo efectualala e docentes e estudantes avalían o aprendido a través dunha proba final.

Organizar o alumnado en grupos e dicirlles que traballen xuntos non é, en calquera caso, suficiente, segundo sinalaron Johnson e Johnson (1994): *There are many ways in which group efforts may go wrong. Seating students together can result in competition at close quarters or individualistic efforts with talking. The essential elements of cooperation need to be understood if teachers are to be trained to implement cooperative learning succesfully* (p. 57).

O profesorado debe así, segundo estes autores, integrar cinco compoñentes esenciais nas súas actividades. Primeiro, interdependencia positiva ou percepción de que ninguén pode acadar os seus obxectivos se os demais non o fan. Segundo, interacción cara a cara para a maximización da oportunidade de que os estudantes promovan o éxito dos demais axudándose entre eles. Terceiro, responsabilidade individual, fomentada cando o desempeño persoal é avaliado e reverte no grupo e no propio individuo. Cuarto, habilidades sociais, que deben ser tamén ensinadas para conseguir unha cooperación de calidade e quinto, proceso do grupo, que se produce cando os membros debaten ata que punto están conseguindo os seus obxectivos e toman decisións para mellorar o que sexa preciso.

Diversos autores conectaron ademais a aprendizaxe cooperativa coa educación intercultural a través de diferentes criterios. Sharan (2010) investigou como o encontro entre a aprendizaxe cooperativa e a educación intercultural pode axudar a crear un ensino-aprendizaxe culturalmente responsivo. Moitas sociedades occidentais, explica, perderon o costume da axuda mutua, polo que a aprendizaxe cooperativa pode contribuír a restablecer un sentido de comunidade. *Culturally responsive teaching implies using cooperative learning methods and strategies to discover the students' worlds and incorporate them into the world of the classroom* (p. 201), apunta.

Docentes e estudantes, propón, poden indagar nas achegas que diferentes grupos étnicos ou distintas nacionalidades fixeron a cada unha das materias impartidas na escola. Mais sen mirar só para aos profesionais que son figuras destacadas no seu campo pois, segundo explica, hai por exemplo contidos sociais, culturais, históricos ou xeográficos que forman parte da realidade cotiá do alumnado e que poden ser explorados nas aulas, como podería ser a influencia dos novos poboadores dun barrio nas súas tendas e nos seus restaurantes.

O coñecemento que promove o currículo non debe ser, en calquera caso, subliñar Gundara e Sharma (2013), etnocéntrico para que a aprendizaxe poida considerarse verdadeiramente cooperativa. Debe incluír as linguas e sistemas de coñecemento das minorías, do rural, das persoas empobrecidas -do cuarto mundo dentro do primeiro- e dos segmentos máis desfavorecidos dos grupos dominantes e das poboacións maioritarias. O profesorado debe, deste xeito, evitar as nocións simplistas de “grupo étnico” e atender a través dun currículo extraído de fontes interculturais aos valores humanos compartidos, á equidade e á igualdade nas sociedades representadas nas aulas, tendo en conta que o alumnado é educado para a competitividade.

Mais unha aprendizaxe cooperativa que pretenda contribuír a unha educación intercultural require do profesorado, segundo Batelaan e Van Hoof (1996), máis que un currículo que incorpore a diversidade cultural e actividades contra o racismo e a discriminación. Porque o equipo docente debe estar formado para crear oportunidades para a cooperación

e para a comunicación en grupos heteroxéneos, dando oportunidades iguais a todo o alumnado de participar no proceso de aprendizaxe e valorando por igual as diferentes habilidades e os diferentes tipos de coñecemento do mundo.

A aprendizaxe cooperativa pode, de feito, segundo Singh (1995), contribuír a crear iguais oportunidades para todo o alumnado. *Cooperative learning was found to promote interpersonal liking, self-esteem, motivation and more positive attitudes towards students of other races, cultures, sexes, classes or disability* (p. 10), lembra. Pero para que se produzan estes resultados deben darse unha serie de condicións, que son: valores igualitarios compartidos na escola como institución; un liderado comprometido con eses valores; contactos de igual status entre grupos; interdependencia entre o traballo do alumnado e os obxectivos comúns; recompensas de grupo para o traballo individual; un currículo intercultural; o persoal da escola debe ser multicultural; os logros das diferentes etnias, sexos, clases sociais, etc, deben ser recoñecidos; os materiais tamén reflicten a diversidade cultural, de xénero e de clase social; o estudantado forma parte do proceso de toma de decisións e a escola está comprometida cos valores democráticos.

Santos (1994) concretou os puntos, derivados da estruturación cooperativa das actividades nas aulas, que definen a confluencia entre aprendizaxe cooperativa e educación intercultural: a contribución á asunción de responsabilidades por parte do alumnado; a achega á educación para a democracia e o favorecemento da estima da diversidade e da heteroxeneidade.

Noutro traballo, realizado cun grupo de docentes aos que se ensinou a usar a técnica do rompecabezas de Aronson (1978), Santos, Lorenzo e Priegue (2009) informaron de que o profesorado participante salientaba o efecto da técnica sobre a motivación do alumnado a través de varias dimensións: fomento da responsabilidade individual e colectiva, con redución do absentismo; mellora da atención; fortalecemento do compañeirismo e da colaboración; aumento da motivación para a aprendizaxe; mellora da integración de alumnado de diversa orixe étnica e cultural; potenciamento da dimensión afectiva na aprendizaxe e das habilidades

de comunicación oral e escrita e mellora do grao de implicación coa tarefa e da participación activa.

Tamén Díaz-Aguado (2007) subliñou os efectos da aprendizaxe cooperativa sobre o papel do alumnado. Segundo explica, as abondosas investigacións realizadas nas dúas últimas décadas *han permitido demostrar su eficacia para mejorar en los alumnos: el rendimiento, la motivación por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, las relaciones interétnicas, la tolerancia y la capacidad de cooperación* (p. 111). Esta autora subliña as seguintes dimensións:

1. Interdependencia positiva, motivación e aprendizaxe. Como o único xeito de conseguir as metas persoais é colaborar para acadar os fins do grupo, o esforzo por aprender é máis valorado, aumentando a motivación pola aprendizaxe e, ao mesmo tempo, a axuda mutua.
2. Condicións de contacto intergrupar, integración e tolerancia. A aprendizaxe cooperativa axuda a crear as condicións que, segundo a teoría do contacto de Allport, poden favorecer as relacións interétnicas de amizade. A través de actividades nas que se produce un contacto intergrupar de intensidade e duración suficientes entre grupos de status similar que cooperan pola consecución dos mesmos obxectivos.
3. Cooperación, solidariedade e compensación da desigualdade. A aprendizaxe cooperativa lexitima as condutas de pedir e dar axuda, o cal supón unha oportunidade para o alumnado de grupos minoritarios en desvantaxe. Ademais, ao modificar o xeito de avaliar a través de recompensas grupais permite igualar ao máximo as posibilidades de obter éxito para todo o alumnado, mellorando a súa motivación e solidariedade.

4. Realización compartida de actividades completas e activación da zona de construción do coñecemento. Vygotsky (1934) definiu a zona de desenvolvemento próximo como a distancia entre o desenvolvemento actual e o desenvolvemento potencial que a persoa podería acadar coa axuda das demais. A aprendizaxe cooperativa crea estruturas de interacción social que activan as zonas de desenvolvemento próximo a través de tarefas completas compartidas por expertos e novatos nos distintos aspectos en que estas son subdivididas.
5. Discusión entre compañeiros e conflito sociocognitivo. A aprendizaxe cooperativa incrementa a interacción entre iguais. O principio do desaxuste óptimo de Piaget pode axudar a entender por que a discusión entre compañeiros e compañeiras dun grupo homoxéneo pode favorecer o desenvolvemento máis que escoitar o docente ou debater con el. O conflito xurdido na discusión entre iguais mellora o desenvolvemento moral a través de niveis superiores de razoamento.

Nos beneficios da aprendizaxe cooperativa para a traballo con grupos heteroxéneos indagaron tamén Johnson e Johnson (1994). *When individuals are heterogeneous, cooperating on a task results in more realistic and positive views of each other. Cooperative learning has been demonstrated to be an essential prerequisite for successful ethnic integration and inclusion of handicapped peers* (p. 843), explican, o cal é relevante para a educación intercultural.

O motivo, aclaran, é que a medida que as relacións se fan máis positivas, o absentismo diminúe, aumenta o compromiso dos membros cos obxectivos colectivos, incrementase o sentimento de responsabilidade persoal, a vontade de asumir tarefas difíciles, a motivación e a persistencia no traballo aumentan o logro, mellora a satisfacción, medra a vontade de soportar a dor e a frustración en nome da organización, sobe a vontade de defender a organización contra críticas externas, mellora a vontade de escoitar e de ser influenciados polos compañeiros e o interese

no crecemento profesional dos demais e, incrementábase, así, o éxito e a produtividade do conxunto.

Johnson, Johnson e Maruyama (1983) explicaran nun estudo anterior, apoiado nunha metaanálise da literatura sobre o tema, as condicións en que o contacto social produce relacións positivas entre individuos etnicamente diversos, discapacitados e non discapacitados e etnicamente similares e non discapacitados. Os resultados indicaron que a cooperación sen competencia intergrupál -unha das condicións establecidas por Allport na teoría do contacto social- promove unha maior atracción interpersonal entre individuos heteroxéneos e homoxéneos que a competencia interpersonal ou os esforzos individualistas ou a cooperación con competición intergrupál.

Slavin (2014) revisou catro das grandes perspectivas teóricas sobre os efectos da aprendizaxe cooperativa para integralas nun mesmo marco que subliña a mellora da motivación, a cohesión social, a evolución do rendemento e a elaboración do pensamento. A evidencia empírica apoia, explicou, sobre todo a perspectiva motivacional, que sinala a combinación dos obxectivos grupais coa responsabilidade individual para o éxito do conxunto. Parece existir, así, acordo suficiente na investigación (Johnson, Johnson e Maruyama, 1983; Díaz-Aguado, 2007; Santos, 1994; Singh, 1995; Batelaan e Van Hoof, 1996; Gundara e Sharma, 2013; Sharan, 2010) sobre a conveniencia de utilizar técnicas de aprendizaxe cooperativa para a educación intercultural, xa que melloran as relacións intergrupais. Aínda que teñan que darse certas condicións, como un currículo non etnocéntrico e unha formación axeitada do profesorado para o traballo con grupos heteroxéneos.

4. AS COMPETENCIAS INTERCULTURAI

4.1. O ENSINO POR COMPETENCIAS

A Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO) acuñou unha das máis citadas definicións de competencia como o conxunto de comportamentos de carácter socioafectivo e de habilidades cognoscitivas, psicolóxicas, sensoriais ou motoras que permiten levar a termo adecuadamente un desempeño, unha función, unha actividade ou unha tarefa. A Conferencia Mundial sobre Educación, celebrada na sede desta organización no ano 1998, defendeu que era necesario fomentar a aprendizaxe permanente ao longo da vida e a construción dunhas competencias axeitadas para contribuír ao desenvolvemento cultural, social e económico da sociedade da información (Argudín, 2007).

O Informe Delors (1994) subliñaba que nos novos sistemas de produción industrial a noción clásica de cualificación tendía a quedar obsoleta ao incrementarse a relevancia das dimensións cognoscitiva e informativa da aprendizaxe debido ao progreso técnico. A “desmaterialización” do traballo propiciaría, así, que as empresas demandasen, máis que unha cualificación determinada, un conxunto de competencias específicas que combinasen a cualificación técnica e profesional co comportamento

social, a aptitude para traballar en equipo ou a capacidade de iniciativa e de asumir riscos.

No 1997 os países membros da Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE) lanzaron o Programa para a Avaliación Internacional para Estudantes (PISA), orientado xa cara o concepto de competencia. O Proxecto de Selección e Definición de Competencias (DeSeCo) da OCDE proporcionou un marco para guiar a avaliación por competencias, clasificándoas en tres grupos: o uso de ferramentas de forma interactiva, a interacción en grupos heteroxéneos e a actuación de forma autónoma. A segunda incluíría a habilidade de relacionarse, cooperar e resolver conflitos (OCDE, 2005).

A Comisión Europea fomentará este enfoque, que se explicita na Recomendación do Parlamento Europeo sobre competencias clave para a aprendizaxe permanente (2006), vinculada co obxectivo da Estratexia de Lisboa de establecer un marco de referencia europeo para definir as novas cualificacións básicas que debía proporcionar a aprendizaxe permanente. Formulábase, deste xeito, coma unha medida de resposta de Europa ante a globalización e o desprazamento cara a economías baseadas no coñecemento. En España, xa a LOCE (2002) recollera como finalidade da avaliación en Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria contrastar o grao de adquisición de competencias básicas.

Aínda que o debate sobre a educación por competencias precedeu no mundo anglosaxón o realizado no ámbito da Unión Europea. Un currículo baseado no desenvolvemento de competencias era, segundo Leonard e Utz (1979) o que identificaba uns obxectivos de conduta, suxerindo unha metodoloxía e unhas actividades para desenvolverlos e avaliando o estudantado para comprobar se os alcanzara, aclarando que non era un método de ensino, senón un medio para valorar a eficacia de calquera metodoloxía pedagóxica.

Volvendo ao contexto español, a LOE (2006) vencella de feito o desenvolvemento de competencias ao seu concepto de currículo, que define como conxunto de obxectivos, competencias básicas, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación, e recolle oito competencias básicas: comunicación lingüística, matemática, coñecemento e interacción co

mundo físico, tratamento da información e competencia dixital, competencia social e cidadá, competencia cultural e artística, aprender a aprender e autonomía e iniciativa persoal. A competencia social e cidadá implicaría destrezas como a empatía, habilidades sociais, intelixencia nas relacións interpersoais, adaptación e desempeño de roles sociais, participación e cooperación e exercicio dunha cidadanía activa e responsable (Doncel e Leena, 2011)

A competencia, aclara Marco (2008) non se reduce a un simple saber facer. Non se limita a habilidades concretas, senón que supón a capacidade final que un suxeito desenvolve para afrontar e regular un conxunto de situacións, facendo uso das capacidades e recursos dispoñibles, entre eles as súas propias capacidades, de xeito que sexa quen de establecer sinerxías entre elas para afrontar cada situación. Motivo polo cal a competencia se expresa a través da acción concreta.

Certo é -recoñece López (2014)- que o termo “competencia” pode non ser idóneo pola súa proximidade ao mundo da empresa, mais, malia representar no seu día unha proposta pedagóxica innovadora, tampouco debe percibirse como algo tan distante e revolucionario, xa que as competencias inciden nun perfeccionamento persoal holístico e non tan centrado no cognitivo, insisten no achegamento das aprendizaxes á realidade e demandan a cooperación de todos os axentes do sistema -alumnado, familias, profesorado-, entre outras cuestións que non son tan innovadoras no panorama educativo.

O enfoque da educación por competencias tivo, de feito, importantes críticas, como as recollidas por Gimeno (2009), que asegura que a novidade é unha nova linguaxe, unha nova xiria para referirse ao mesmo. Un dos problemas fundamentais, segundo a súa análise, sería que da busca de indicadores para avaliar resultados pasouse a confundir os mesmos -denominándoos competencias- coas metas do *currícula*, que correspondería decidir ás políticas educativas e aos axentes do sistema, coma o profesorado. Este autor lembra a vinculación do contexto do desenvolvemento desta perspectiva coas políticas neoliberais dos gobernos conservadores de Ronald Reagan, Margaret Thatcher ou John Mayor, que incidían, nas súas políticas educativas, no control do sistema, na

competitividade, na fixación de contidos ou na subordinación da educación ao mundo laboral.

Outros autores entenden pola súa banda que o enfoque por competencias conduce a aprendizaxes ben contextualizadas e que responden ás demandas da sociedade se se leva a cabo de forma axeitada, pero admiten que existen perigos como esquecer as competencias transversais ao centrarse demasiado nas específicas e no cuantificable e medible ou conducir a unha educación ao servizo dos intereses empresariais (Bernal e Teixidó, 2012). Esta tese adopta un enfoque de ensino-aprendizaxe por competencias, centrándose nas competencias interculturais, consideradas como parte das competencias sociais e cívicas definidas pola LOE.

4.2. AS DIMENSIÓNS DA COMPETENCIA

O Consello de Europa (2008) considerou necesario que a cidadanía europea desenvolva competencias interculturais para consolidar o diálogo intercultural e relacionou os coñecementos, actitudes e capacidades que implican as mesmas coas seguintes competencias clave: aprendizaxe de linguas estranxeiras, competencias sociais e cívicas e conciencia e expresión culturais. Dez anos despois, o propio Consello de Europa (2018) publicou o *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, que propón un modelo, aplicable desde a educación primaria ata a universitaria, no que poden distinguirse un total de vinte competencias, agrupadas en catro dimensións: coñecementos, actitudes, capacidades e valores.

Os coñecementos incluírían o coñecemento e comprensión crítica de un mesmo; coñecemento e comprensión crítica da linguaxe e da comunicación e coñecemento e comprensión crítica do mundo: política, lei, dereitos humanos, cultura, culturas, relixións, historia, medios de comunicación, economías, medio ambiente e sustentabilidade. As actitudes abranguerían a apertura cara a outredade cultural e as crenzas, visións do mundo e prácticas dos outros; o respecto; a conciencia cívica; a responsabilidade; a autoeficacia e a tolerancia á ambigüidade.

Canto ás capacidades, o modelo sinala as capacidades para a aprendizaxe autónoma; as capacidades para o desenvolvemento analítico e crítico; a escoita e a observación; a empatía; a flexibilidade e a adaptabilidade; as habilidades comunicativas, lingüísticas e plurilingüísticas; a cooperación e a resolución de conflitos. Completan este marco os valores, que serían a valoración da dignidade humana e dos dereitos humanos, a valoración da diversidade cultural e a da democracia, da xustiza, da igualdade e da lei.

Budzynska (2018) subliñou, pola súa banda, que unha das dificultades que supoñen os estudos interculturais é a ambigüidade terminolóxica, xa que conceptos como interculturalidade ou competencia intercultural foron definidos de moi diferentes maneiras nas tres últimas décadas. Aplicando unha metodoloxía de análise de contido esta autora identificou na documentación producida polo Consello de Europa diversas dimensións do termo competencia intercultural: da banda cognitiva, a comprensión intercultural; da dimensión pragmática a comunicación intercultural; as capacidades (*skills*) interculturais, a interacción intercultural, o debate intercultural e as relacións interculturais e da dimensión afectiva o enfoque intercultural, as experiencias interculturais e a conciencia intercultural.

Arasaratnam-Smith (2017) concorda con Budzynska na súa apreciación da ambigüidade e variedade de perspectivas desde as que é tratado o termo competencia intercultural, cuxa orixe retrotrae aos anos 60 do pasado século e, mesmo, nalgúns aspectos ata os anos 30 nos Estados Unidos. Xa nos anos 70, salienta, a investigación utilizou técnicas cuantitativas para desenvolver medidas do desenvolvemento da competencia intercultural, entón tamén denominada adaptación intercultural ou eficacia transcultural, prestando atención a factores como a flexibilidade, a apertura ou a curiosidade cara os demais.

Nos anos 80 a literatura científica continúa a refinar instrumentos para desenvolver a entón chamada, sobre todo, competencia comunicativa intercultural. Nos 90 e 2000 publicáronse xa, desde diferentes disciplinas, diversas teorías e guías de traballo coas competencias interculturais, confundindo ás veces termos como competencia comunicativa intercultural,

eficacia intercultural ou sensibilidade intercultural, dimensión desta competencia descrita principalmente por Chen e Starosta (2000).

A competencia intercultural foi definida por Spitzberg e Changnon (2009) como o *appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioral orientations to the world* (p. 7), entendendo as “orientacións” a través de categorías como nacionalidade, raza, etnicidade, tribo, relixión ou rexión. Estes mesmos autores relacionan o incremento da inxuedanza polo desenvolvemento do diálogo intercultural coa fin da guerra fría e co traballo da axencia americana *Peace Corps*, que estimula o interese no concepto de competencia intercultural. Nos anos 70 e 80 o termo foi moitas veces utilizado indistintamente xunto cos de eficacia intercultural ou adaptación intercultural, mentres que a partir dos anos 90 do século pasado desenvolvéronse xa modelos máis elaborados.

Hammer, Gudykunst e Wiseman (1978) distinguiron xa nun estudo exploratorio realizado a finais dos 70 tres dimensións da eficacia intercultural: a habilidade para xestionar o estrés psicolóxico, a habilidade para comunicarse con eficacia e a habilidade para establecer relacións interpersoais. Wiseman, Hammer e Nishida (1989) examinaron a relación entre a competencia comunicativa intercultural, o coñecemento da cultura anfitrioa e a actitude transcultural, distinguindo como dimensións da competencia a comprensión da cultura específica do outro, a comprensión cultural xeral e a mirada positiva cara o outro. Canto á actitude transcultural, diferenciaban xa aspectos cognitivos (estereotipos), afectivos (etnocentrismo) e conativos (distancia social).

Abe e Wiseman (1983) ampliaron a cinco, nun estudo realizado con traballadores xaponeses, as tres dimensións de Hammer, Gudykunst e Wiseman, quedando en: habilidade para a comunicación interpersoal, habilidade para o axuste a diferentes culturas, habilidade para manexarse en diferentes sistemas sociais, habilidade para establecer relacións interpersoais e habilidade para entender o outro. Gudykunst e Hammer (1984) discutiron a interpretación de Abe e Wiseman en termos da

cultura específica do país- Xapón, fronte a Estados Unidos- no canto dun enfoque centrado na cultura global.

A revista *International Journal of Intercultural Relations* recolleu este e outros debates arredor da competencia intercultural a partir de finais dos anos 70, contribuíndo a difundilo cun número especial publicado en 1989. Neste tempo era habitual establecer comparacións entre dúas culturas, como fixeran Gudykunst e Hammer ao cuestionar a perspectiva de Abe e Wiseman ou como fan Dinges e Lieberman (1989) ao comparar americanos xaponeses e americanos caucásicos en canto a competencia comunicativa intercultural. Un estudo realizado en Alemaña moito tempo despois observou que o estudantado con nacionalidade alemá e pouca experiencia internacional definía a competencia intercultural máis en termos de actitudes e resultados externos que o estudantado doutras nacionalidades e con máis experiencia internacional, polo cal o contexto específico si podería ser relevante para o desenvolvemento da competencia intercultural (Binder, Odağ, Leiser, Ludders e Kedzior, 2018).

Bennet (1986) suxeriu un *continuum* de etapas de desenvolvemento da sensibilidade intercultural que suporía un paso do etnocentrismo ao etnorelativismo e sería base do seu modelo de competencia intercultural, un dos máis citados aínda na actualidade. O etnocentrismo suporía a negación da diferenza, a defensa avaliativa contra a diferenza e unha posición de minimización da diferenza. As etapas posteriores estarían definidas, pola contra, pola aceptación da diferenza, a adaptación da diferenza e a integración da diferenza na propia visión do mundo. O modelo de Spitzberg e Cupach (1984), difundido nesta mesma década, tivo tamén unha forte influencia nas definicións posteriores de competencia intercultural ao distinguir xa coñecementos (aspecto cognitivo), capacidades (de aplicar uns comportamentos en determinadas situacións) e motivación (como desexo de comunicarse) como as tres dimensións principais da competencia comunicativa intercultural.

Escarbajal e Leiva (2017), seguindo a Aguado (2003), explican que as actitudes interculturais son cualidades como a curiosidade e a apertura cara outras culturas, considerando que a propia non é a única nin a mellor, o cal supón disposición ou vontade de relativizar os propios

valores e crenzas, sendo capaces de pórse no lugar da outra persoa. Os coñecementos abranguerían os grupos sociais, as súas producións e costumes, que inclúe o coñecemento sobre un mesmo e dos demais e sobre os procesos xerais de interacción social. E as habilidades ou destrezas inclúen a habilidade para interpretar e explicar feitos, ideas ou documentos doutras culturas, relacionándoos coa propia e comprendendo como se pode malinterpretar o que outras persoas din, escriben ou fan; habilidade para adquirir coñecementos acerca doutra cultura e destreza para poñer en práctica estes coñecementos en situacións reais de comunicación e interacción.

Aguado (2003) definiu as competencias interculturais como as *habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio multicultural* (p. 141). Fajardo (2011) adapta o modelo exposto por Aguado para distinguir os seguintes indicadores das tres principais dimensións da competencia intercultural (p. 30-31):

A) Coñecementos:

1. Coñecemento sobre a propia cultura: historia, crenzas (relixiosas, morais ...), valores, características (roupa, comida, territorio ...), produtos culturais (artesanía, mitoloxía ...), procesos xerais de interacción social
2. Coñecemento sobre outras culturas de contacto: idem todo o anterior.
3. Comprensión da diversidade cultural.
4. Conciencia do xeito en que unha cultura pode distorsionarse a través de estereotipos e visións externas e como inflúen en relación con esa cultura, é dicir, como se elaboran e manteñen estereotipos e como nos inflúen para actuar.
5. Conciencia do condicionamento cultural de todo comportamento.

6. Comprensión do significado e consecuencias do comportamento de: sexismo, racismo, xenofobia, prexuizos e todo tipo de discriminación por diferenza.

B) Actitudes:

1. Curiosidade, interese positivo e apertura cara o outro, é dicir, capacidade de aprendizaxe constante e flexibilidade para o enriquecemento nun mundo global.
2. Aceptación da diferenza como norma en lugar de homoxeneidade imaxinaria.
3. Aceptar unha relación horizontal coa diferenza cultural, expresando confianza no valor da súa propia cultura.
4. Capacidade para recoñecer contrastes e puntos en común con outras culturas, é dicir, aceptar a validez doutras formas de pensar.
5. Capacidade para relativizar os parámetros da propia cultura, é dicir, para facer autocrítica e así aumentar a comprensión da cultura propia.
6. Capacidade de poñerse na pel doutra persoa.
7. Mostrar respecto e tolerancia.
8. Dispoñibilidade á cooperación, negociación e conciliación.
9. Rexeitamento de manifestacións de racismo, sexismo, xenofobia, prexuizos e discriminación.

C) Habilidades e destrezas:

1. Aprendizaxe, capacidade para buscar e adquirir novos coñecementos sobre outras culturas en contacto. Saber preguntar a outras culturas sobre os seus costumes.
2. Interpretación e comprensión de novos coñecementos sobre outras culturas.
3. Mediación lingüística: escoitar, negociar, falar e xestión de conflitos.
4. Analizar e recoñecer patróns e comportamentos de comunicación que implican manifestacións de racismo, sexismo, xenofobia, prexuízos e discriminación en xeral.
5. Comparación de diferentes formas culturais ou entre a propia cultura e outras.
6. Comprender as diferenzas, a orixe dos malentendidos.
7. Interacción: capacidade para empregar todo este coñecemento en situacións da vida real e interacción comunicativa.
8. Confianza e tranquilidade para tratar problemas conflictivos.

Santos e Marques (1988) subliñaran pola súa banda as seguintes competencias-chave para o traballo en contextos de diversidade:

1. Capacidade de recoñecer a importancia da construción de relacións de confianza.
2. Competencia “plurilingüística”.
3. Respecto, tolerancia e empatía polo ‘outro’ diferente.

4. Valoración e comprensión da diversidade cultural.
5. Entender a diferenza como unha oportunidade de aprendizaxe.
6. Coñecemento das crenzas, valores e prácticas das diferentes culturas.
7. Capacidade de se “descentrarse” de si propio e considerar múltiples perspectivas.
8. Capacidade de adaptar os comportamentos a diferentes contextos e públicos.

Antes de optar polo modelo de competencia comunicativa intercultural de Gudykunst e Kim, Chamberlain, Guerra e García (1999) tratan de aclarar os termos cultura e comunicación. Para iso, lembran que a cultura é adquirida a partir do proceso de socialización con grande impacto na identidade persoal e que implica a grupos sociais hexemónicos e non hexemónicos que establecen diferentes relacións de poder entre si. A comunicación, sinalan, é unha actividade simbólica que implica a transmisión e interpretación de mensaxes e desenvólvese con variables niveis de autoconciencia, pois non precisa da intención como condición necesaria e implica ademais a creación de significados. Comunicación intercultural sería, pois, a comunicación entre persoas con diferentes orixes culturais, que implicaría diferenzas culturais que poden complicar o proceso comunicativo.

Weber (2012) define as competencias interculturais a partir do coñecemento individual, as capacidades e as actitudes da persoa, relacionadas con solucións eficaces para xestionar situacións interculturais concretas en contextos específicos. O cal implica dimensións cognitivas, actitudinais, motivacionais, volitivas e sociais, orientadas á comunicación social.

Chen e Starosta (1996) remarcan pola súa banda a relevancia dos termos de eficacia e oportunidade para concretar o concepto competencia comunicativa intercultural. Eficacia implicaría a habilidade dunha persoa

para producir efectos apropiados na relación cos demais. Habilidade que debe ser observada e confirmada por estes e non só percibida por quen se considera competente, implicando capacidade para definir e conseguir obxectivos, a colaboración efectiva cos demais e a capacidade para enfrontarse a diversas situacións. Do mesmo xeito, o criterio fundamental para medir a oportunidade sería: *That the interactants perceive that they understand the content of the encounter and have not had their norms and rules violated too extensively* (Spitzberg e Cupach, 1984, 101).

Aneas (2009) axuda porén a distinguir conceptos ao sinalar que se debe diferenciar a sensibilidade intercultural, como un compoñente máis da competencia, da competencia intercultural en si, pois o contrario suporía relegar os aspectos comportamentais ou cognoscitivos en favor dos actitudinais. De maneira semellante, a confusión entre as competencias interculturais e as competencias comunicativas interculturais, nas que se centran de xeito exclusivo algúns enfoques de desenvolvemento das competencias interculturais, tamén reduce a competencia intercultural a un dos seus compoñentes, que é neste caso comunicación intercultural.

Esta tese evita tamén a confusión entre competencias interculturais e competencias comunicativas interculturais ou entre competencias interculturais e sensibilidade intercultural, por considerar que tanto as competencias comunicativas interculturais como a sensibilidade intercultural son dimensións concretas das competencias interculturais. Resultánnos, por outra banda, especialmente operativas as definicións de competencia intercultural de Weber (2012), que subliña as dimensións cognitivas, actitudinais, motivacionais, volitivas e sociais, e a de Spitzberg e Chagnon (2009), que as entenden como o *appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioral orientations to the world* (p. 7).

Estes autores comprenden as “orientacións” a través de categorías como nacionalidade, raza, etnicidade, tribo, relixión ou rexión, tal como considera esta tese, que afonda, a través do seu programa de intervención, en conceptos como nacionalidade, raza e etnicidade, por consideralos, baixo a perspectiva dunha educación antirracista e, seguindo a Menéndez

(2002), categorías que na práctica social se confunden para producir problemas relacionados co rexeitamento étnico, cultural, relixioso, nacional e racial.

Esta tese tampouco realiza, a través dos seus instrumentos de investigación, unha estrita división, común na bibliografía especializada (Aguado, 2003) entre dimensións cognitivas (coñecementos sobre a diversidade cultural); actitudinais (actitudes como estereotipos e prexuízos) e habilidades (relacionadas coas condutas ou comportamentos), pois consideramos que na praxe social é difícil separar unhas das outras e, de feito, non existe, por exemplo, unha relación directa entre actitudes e comportamentos, no sentido de que a mudanza de actitudes non ten que levar necesariamente a unha inmediata e consistente mudanza de condutas, da mesma maneira que é tamén complexa a relación entre o cambio de coñecementos e o cambio de actitudes (Baron e Byrne, 2005).

A proposta de Fajardo (2011) si nos serviu, porén, de apoio para definir indicadores das variables desta investigación. Os indicadores desta tese levan os establecidos por Fajardo a un maior nivel de concreción desde unha perspectiva antirracista -prestando especial atención ao racismo e a discriminación-.

Variable	Indicador na tese	Indicador (Fajardo, 2011)
Desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración.	Rexeitamento de estereotipos sobre a inmigración.	Conciencia do xeito en que unha cultura pode distorsionarse a través de estereotipos e visións externas e como inflúen en relación con esa cultura, é dicir, como se elaboran e manteñen estereotipos e como nos inflúen para actuar.
Comprensión da diversidade cultural.	Identificación da diversidade cultural presente no entorno, coas súas dimensións endóxena e exóxena.	Comprensión da diversidade cultural.
Comprensión da relación entre desigualdade e diversidade.	Identificación da relación entre pobreza e procedencia xeográfica.	Coñecemento sobre a propia cultura e sobre outras culturas de contacto.

Variable	Indicador na tese	Indicador (Fajardo, 2011)
Valorización da diversidade cultural.	Valorización da presenza da diversidade cultural no entorno social e educativo.	Aceptación da diferenza como norma en lugar de homoxeneidade imaxinaria.
Rexeitamento de actitudes racistas.	Rexeitamento de calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel e/ou cultura e nacionalidade Rexeitamento da identificación de determinados grupos sociais en base a estereotipos sobre as supostas características que os definen Rexeitamento das formas de racismo institucional (deportación por denuncia, maiores identificacións por parte da policía, etc) Rexeitamento das formas de racismo sutil que supoñen unha discriminación das persoas de pel non branca.	Rexeitamento de manifestacións de racismo, sexismo, xenofobia, prexuízos e discriminación.
Rexeitamento de actitudes etnocéntricas.	Rexeitamento da crenza nalgún xeito de superioridade dunhas culturas sobre outras.	Comparación de diferentes formas culturais, ou entre a propia cultura e outras. Comprender as diferenzas, a orixe dos malentendidos. Conciencia do condicionamento cultural de todo comportamento.
Rexeitamento de actitudes asimilacionistas.	Aceptación da relevancia da conservación da súa cultura ou culturas de orixe, no ámbito público, por parte das persoas inmigrantes. Defensa dun concepto intercultural de integración e convivencia.	Mostrar respecto e tolerancia. Aprendizaxe, capacidade para buscar e adquirir novos coñecementos sobre outras culturas en contacto. Saber preguntar a outras culturas sobre os seus costumes. Interpretación e comprensión de novos coñecementos sobre outras culturas. Aceptar unha relación horizontal coa diferenza cultural, expresando confianza no valor da súa propia cultura. Dispoñibilidade á cooperación, negociación e conciliación.

Variable	Indicador na tese	Indicador (Fajardo, 2011)
Defensa da igualdade de dereitos para as persoas inmigrantes.	Rexeitamento de actitudes discriminatorias por nacionalidade no acceso a dereitos sociais (sanidade, educación, axudas sociais) Rexeitamento de actitudes discriminatorias en canto a dereitos civís e políticos.	Rexeitamento de manifestacións de racismo, sexismo, xenofobia, prexuízos e discriminación.
Defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral	Aceptación do dereito ao traballo de todas as persoas en igualdade de condicións, independentemente do país de orixe	Rexeitamento de manifestacións de racismo, sexismo, xenofobia, prexuízos e discriminación.
Desenvolvemento dunha concepción da identidade nacional (“españolidade”) aberta a un esquema non esencialista.	Aceptación dunha idea de “españolidade” segundo un esquema volitivo e de integración na sociedade de acollida.	Curiosidade, interese positivo e apertura cara o outro, é dicir, capacidade de aprendizaxe constante e flexibilidade para o enriquecemento nun mundo global.
Desenvolvemento dunha maior capacidade de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da súa nacionalidade.	Integración da diversidade cultural como parte da propia identidade.	Capacidade para reconecer contrastes e puntos en común con outras culturas, é dicir, aceptar a validez doutras formas de pensar. Capacidade para relativizar os parámetros da propia cultura, é dicir, para facer autocrítica e así aumentar a comprensión da cultura propia. Capacidade de poñerse na pel doutra persoa.
Desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo.	Identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas.	Comprensión do significado e consecuencias do comportamento de: sexismo, racismo, xenofobia, prexuízos e todo tipo de discriminación por diferenza. Analizar e reconecer patróns e comportamentos de comunicación que implican manifestacións de racismo, sexismo, xenofobia, prexuízos e discriminación en xeral.

4.2.1. Compoñentes da competencia

Apoiándose nunha revisión da literatura científica e tras buscar na mesma converxencias e diverxencias, Fantini e Tirmizi (2006) propuxeron definir a competencia intercultural como: *A complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself* (p. 12). Huber e Reynolds (2014) definen competencia intercultural, nunha publicación que segue a conceptualización creada polo Consello de Europa, como unha combinación de actitudes, coñecementos, comprensión e habilidades aplicadas a través da acción que permiten, individual ou colectivamente: comprender a respectar as persoas que se percibe que teñen unha afiliación cultural distinta da propia; responder de forma axeitada, eficaz e respectuosa ao interactuar e comunicarse con esas persoas e establecer relacións construtivas coas mesmas. Estes mesmos autores especifican os elementos que contén a competencia intercultural así comprendida. Así, as actitudes son:

1. Valorar a diversidade cultural e o pluralismo de puntos de vista e prácticas.
2. Respetar as persoas que teñen afiliacións culturais distintas ás propias.
3. Estar aberto/a, curioso/a e disposto/a a aprender de e sobre as persoas que teñen diferentes orientacións e perspectivas culturais que as propias.
4. Estar disposto/a a empatizar con persoas que teñen distintas afiliacións culturais que a propia.
5. Estar disposto/a a cuestionar o que normalmente se dá por feito sobre os coñecementos/a e experiencia adquiridos previamente.
6. Estar disposto/a a tolerar a ambigüidade e a incerteza.

7. Estar disposto/a a buscar oportunidades para participar e cooperar con individuos que teñen diferentes orientacións e perspectivas culturais que as propias.

Do mesmo xeito, os coñecementos e comprensións que contribúen ao desenvolvemento da competencia intercultural incluírían:

1. Comprender a diversidade interna e a heteroxeneidade dos distintos grupos culturais.
2. Conciencia e comprensión dos supostos propios e alleos, con pre-conceptos, estereotipos, prexuízos e discriminación manifesta e encuberta.
3. Comprender a influencia da lingua propia e as afiliacións culturais sobre a experiencia do mundo e doutras persoas.
4. Conciencia comunicativa, incluída a conciencia de que para outras persoas as linguas poden expresar ideas compartidas dun xeito único ou expresar ideas de difícil acceso a través da(s) lingua(s) propia(s) e concienciación sobre o feito de que persoas doutras afiliacións culturais poidan usar diferentes palabras e convencións comunicativas non verbais que sexan significativas desde a súa perspectiva.
5. Coñecemento das crenzas, valores, prácticas, discursos e produtos que poidan ser usados por persoas con orientacións culturais particulares.
6. Comprensión dos procesos de interacción cultural, social e individual e da natureza do coñecemento como construído socialmente.

Por último, as capacidades necesarias para desenvolver a competencia intercultural son:

1. Multiperspectividade: a capacidade de descentrarse da propia perspectiva e ter en conta as perspectivas doutras persoas ademais da propia.
2. Habilidades para descubrir información sobre outras afiliacións culturais e perspectivas.
3. Habilidades para interpretar outras prácticas, crenzas e valores culturais e relacionarse cos propios.
4. Empatía: a capacidade de comprender e responder aos pensamentos doutras persoas, crenzas, valores e sentimentos.
5. Lexibilidade cognitiva: a capacidade de cambiar e adaptar o xeito de pensar segundo a situación ou contexto.
6. Habilidades para avaliar criticamente e xulgar as crenzas culturais, valores, prácticas, discursos e produtos, incluídos os asociados a as propias afiliacións culturais e ser capaz de explicar as súas opinións.
7. Habilidades para adaptar o seu comportamento a novos ambientes culturais, por exemplo, evitando comportamentos verbais e non verbais que poidan ser vistos como descortesos por persoas que teñen afiliacións culturais distintas á propia.
8. Habilidades lingüísticas, sociolingüísticas e de discurso, incluídas as habilidades para xestionar problemas na comunicación.
9. Capacidades plurilingües para satisfacer as demandas comunicativas dun encontro intercultural, como o uso de máis dunha lingua ou variedade de linguas ou o uso dunha linguaxe coñecida para comprender outra (intercomprensión).

10. A capacidade de actuar como persoa mediadora en intercambios interculturais, incluíndo habilidades en tradución, interpretación e explicación.

Deardorff (2006) volveu sinalar, aínda recentemente, a necesidade de acadar acordos respecto á definición de competencia intercultural. Para iso realizou un estudo, a través dun cuestionario e da técnica Delphi, para tratar de acadar un consenso entre expertos. A definición considerada máis aplicable polos responsables de internacionalización de diversas institucións académicas -principalmente americanas- consultadas a través do cuestionario, foi: *Knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others' values, beliefs, and behaviors; and relativizing one's self* (Byram, 1997, 34).

A segunda máis escollida, entre as nove posibilidades proporcionadas, foi: *Five components: World knowledge, foreign language proficiency, cultural empathy, approval of foreign people and cultures, ability to practice one's profession in an international setting* (Deardorff, 2004, 230). Canto aos expertos que participaron no estudo Delphi, a definición mellor valorada foi *the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes* (Deardorff, 2004, p. 194). As dimensións da competencia que foron, desta maneira, sinaladas con entre un 80 e un 90 por cento de acordo por estes expertos son:

1. Habilidade para comunicarse de maneira efectiva e apropiada en situacións interculturais baseadas no coñecemento, as habilidades e as actitudes interculturais da cada persoa.
2. Capacidade para desprazar o marco de referencia adecuadamente e adaptar o comportamento ao contexto cultural; adaptabilidade, ampliabilidade e flexibilidade do marco de referencia/filtro.
3. Capacidade para identificar comportamentos guiados pola cultura e adaptarse a novos comportamentos noutras culturas aínda cando

os comportamentos sexan descoñecidos dada a propia socialización da persoa.

4. Comportarse de forma axeitada e eficaz en situacións interculturais baseadas nos coñecementos, habilidades e motivación.
5. Capacidade para acadar os obxectivos propios dentro dunha certa interacción construtiva nun contexto intercultural.
6. Boas habilidades interpersoais exercidas interculturalmente, co envío e recepción de mensaxes precisas e apropiadas.
7. Proceso de transformación cara á cidadanía global que implica testemuña intercultural (aspecto do comportamento centrado nas habilidades de comunicación), consciencia intercultural (aspecto cognitivo da comprensión das diferenzas culturais) e sensibilidade intercultural (foco na emoción positiva cara á diferenza cultural).

Respecto ás compoñentes da competencia intercultural, as sinaladas co mesmo grao de acordo polos expertos e expertas que participaron no estudo Delphi foron:

1. Comprender as visións do mundo dos outros (100% de acordo entre os estudosos).
2. Autoconciencia cultural e capacidade de autoavaliación.
3. Adaptabilidade e axuste ao novo ambiente cultural.
4. Habilidades para escoitar e observar.
5. Apertura xeral cara á aprendizaxe intercultural e as persoas doutras culturas.

6. Capacidade de adaptación a diferentes estilos de comunicación e aprendizaxe intercultural.
7. Flexibilidade.
8. Habilidades para analizar, interpretar e relacionar.
9. Tolerancia á ambigüidade.
10. Coñecemento profundo e comprensión da cultura (propia e allea).
11. Respecto por outras culturas.
12. Empatía intercultural.
13. Comprensión do valor da diversidade cultural.
14. Comprensión do papel e o impacto da cultura e do impacto das situacións, sociais e contextos históricos implicados.
15. Capacidade de flexibilidade cognitiva para cambiar os cadros de etic a emic.
16. Competencia sociolingüística (consciencia da relación entre lingua e significado nun contexto social).
17. Atención plena.
18. Retención de xuízo.
19. Curiosidade e descubrimento.
20. Aprender a través da interacción.

21. Visión etnorelativa.

22. Coñecemento e comprensión específicos da cultura.

Baiutti (2018) realizou, a través de entrevistas semiestruturadas con alumnado, pais e nais, amigos/as, profesorado e voluntariado, un estudo para definir indicadores da competencia intercultural no contexto dos programas de mobilidade do ensino secundario. Entre as actitudes distinguiu as dimensións da curiosidade, apertura e respecto. Nos coñecementos e habilidades diferenciou entre autoconciencia, coñecemento do contexto orixinal e coñecemento do contexto de acollida. Nos resultados externos sinalou as habilidades para o pensamento crítico, a adaptabilidade e a perspectiva etnorelativa. Nos resultados internos subliñou un comportamento e unha comunicación efectivos e apropiados en contextos interculturais.

Milani (2019) reduciu as dimensións a tres: capacidade de coñecer e examinar cuestións e situacións controvertidas que implican relacións interculturais; capacidade de comprender visións do mundo diversas e contrarias ás propias e habilidade para establecer relacións positivas con persoas de diversa orixe social, cultural e étnica. Salmerón, Rodríguez e Perales (2012) dividiron a competencia intercultural en dúas funcións principais: recoñecemento da diversidade intercultural e relacións interpersoais, distinguindo as seguintes subcompetencias: saber vivir en contextos multiculturais; comprender e valorar a pertenza a outras culturas; exercer como cidadán/cidadá en calquera cultura receptora; ter igualdade de dereitos; comprender e actuar desde unha perspectiva de igualdade de xénero; interaccionar positivamente con outras persoas, traballar en equipo e ter compromiso ético e social.

Nesta tese optamos por definir as compoñentes das competencias interculturais a través do modelo de Hamilton, Richardson e Shuford (1998) por consideralo o máis axeitado para unha investigación situada no paradigma sociocrítico e, en concreto, na corrente da educación antirracista. Porque estes autores conceden moita importancia ao conflito social, expresado en forma de racismo e discriminación. Consideramos a posibilidade de utilizar como apoio o modelo de compoñentes de Deardorff (2006) por ter sido

contrastado transculturalmente a partir do uso a técnica Delphi, ou o de Huber e Reynolds (2014) por basearse na conceptualización acordada polo Consello de Europa, mais as dimensións establecidas nestes dous modelos resultábannos pouco concretas e máis afastadas do conflito social que as escollidas por Hamilton, Richardson e Shuford.

Un dos principais retos desta tese foi, de feito, identificar unha serie de indicadores e descritores que puidesen servir para operacionalizar as nosas variables pois, aínda que puidemos definir estas variables a partir das dimensións ou compoñentes da competencia intercultural segundo Hamilton, Richardson e Shuford (1998), a bibliografía especializada non axudaba moito a descender no nivel de concreción para poder establecer indicadores. Tomamos como referencia, por iso, a proposta de indicadores da competencia intercultural de Fajardo (2011) que, como vimos no apartado anterior, adaptamos para esta investigación.

4.3. MODELOS PARA TRABALLAR A COMPETENCIA

A partir dos anos 90 do século pasado foron desenvolvéndose modelos de competencia intercultural máis elaborados que os que os precederan nos anos 70 e 80. Arasaratnam-Smith (2017) analiza os modelos máis utilizados na investigación académica especializada, coma o *Process Model of Intercultural Competence* de Deardorff, o *Intercultural Competences Dimensions Model* de Fantini, o *Intercultural Competence Model* de Byram, o *Development Model of Intercultural Sensitivity* de Bennet e o *Integrated Model of Intercultural Communication Competence*, da súa propia autoría.

O *Process Model of Intercultural Competence* de Deardorff (2006) subliña as relacións entre coñecementos, actitudes e resultados externos e internos desexados. Realizado a partir dun cuestionario que responderon os responsables de estratexia internacional de 43 institucións postsecundarias e da técnica Delphi, que contou coa participación de 23 expertos interculturais, recomenda o uso de instrumentos cuantitativos e cualitativos para medir o desenvolvemento das competencias interculturais, priorizando as entrevistas co estudantado, as producións

-presentacións- e a observación do alumnado, o portfolio do alumnado, a avaliación por parte dos profesores ou as probas de pretest e postest.

Deardorff enfatiza a importancia de actitudes como a apertura, o respecto (valoración de todas as culturas), a curiosidade e o descubrimento (tolerando a ambigüidade). Admite diversos graos de desenvolvemento da competencia intercultural -pois canto máis compoñentes se adquiran máis desenvolvida se considerará, expresándose en termos de resultados externos- e propón un esquema que subliña algúns deses elementos, pretendendo funcionar como un modelo aberto no que poidan integrarse outras compoñentes en función da definición de competencia intercultural escollida.

Relaciona, ademais, o nivel individual de actitudes e atributos persoais co nivel interactivo -social- a través dos resultados externos e internos. Os resultados internos serían os máis directamente observables, mentres que os externos se definen como comportarse e comunicarse de forma eficaz e apropiada en situacións interculturais. Trátase, desta maneira, dun modelo orientado ao proceso que comeza polas actitudes, coñecementos e destrezas individuais. As actitudes individuais incluídas son: respecto (valoración doutras culturas), apertura (mantendo o xuízo crítico), curiosidade e descubrimento (con tolerancia cara a ambigüidade).

Do nivel das actitudes, o modelo pasa, seguindo unha estrutura circular, ao de coñecementos e destrezas. Os coñecementos subliñados son a autoconciencia cultural, un fondo coñecemento cultural e a conciencia sociolingüística, sendo as destrezas escoitar, observar e avaliar; analizar, interpretar e relatar. Deardorff introduce despois o nivel interactivo, a través dos resultados internos e externos.

Do grao de desenvolvemento das actitudes e coñecementos no nivel individual proceden, en primeiro lugar, os resultados internos: a adaptabilidade, flexibilidade, punto de vista etnorelativo e empatía. E dos resultados internos o círculo péchase cos externos, definidos como comunicación e comportamento efectivo e apropiado nunha situación intercultural. Podería pasarse directamente do nivel de actitudes e coñecementos individuais ao de resultados externos, pero a autora considera que dese xeito se acadarán unha comunicación e uns comportamentos menos efectivos e apropiados.

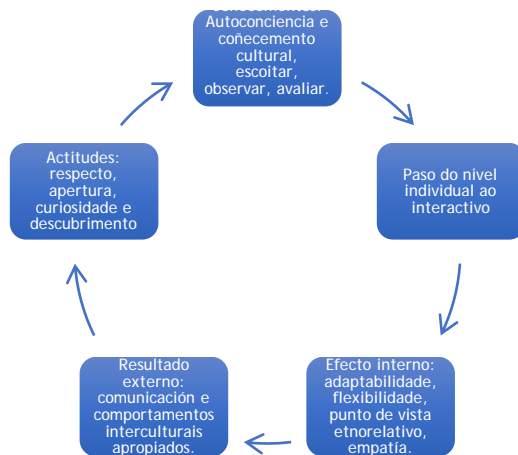


Figura 1. Modelo de Deardorff. Elaboración propia.

Fantini (2006) desenvolveu o *Intercultural Competencies Dimensions Model* a partir dunha revisión da literatura sobre competencias interculturais -138 artigos e libros, inicialmente- e da súa análise a partir do traballo académico e empírico realizado na súa traxectoria profesional. O seu proxecto de investigación, que emprega un método mixto -cuantitativo e cualitativo- incluíu entrevistas e a aplicación dun cuestionario -do que fixo un estudo piloto en Ecuador, Gran Bretaña e Suíza- cuxa análise factorial permitiu confirmar a estrutura en catro dimensións da competencia intercultural: coñecementos, actitudes, destrezas e conciencia, en tres áreas interrelacionadas: comunicación sen desorientación, colaboración para o beneficio mutuo e formación e mantemento de relacións.

Canto aos atributos da competencia, a revisión bibliográfica permitiulle identificar quince: tolerancia, flexibilidade, paciencia, sentido do humor, apreciación das diferenzas, suspensión do xulgamento, adaptabilidade, curiosidade, apertura de mente, motivación, seguridade nun/ha mesmo/a, empatía, sentido do eu, ser perceptivo/a e ter tolerancia á ambigüidade. O estudo empírico permitiu confirmar a relevancia destes quince atributos, aos que os participantes engadiron: conciencia,

comprensión, coñecemento, aceptación, operatividade, resistencia, habilidades lingüísticas, habilidade para establecer relacións e sentido do realismo.

Os atributos máis salientados por orde de importancia foron: apertura de mente, actitude positiva, aceptación, tolerancia, motivación cara a novas perspectivas, observación das diferenzas, comprensión, sentido realista, independencia, adaptabilidade, comunicación, habilidade lingüística, suspensión do xulgamento, paciencia, sentido do humor, apreciación, seguridade nun/ha mesmo/a, habilidade para gustar á xente, curiosidade, reflexibilidade e empatía.



Figura 2. Modelo de Fantini. Elaboración propia

O *Intercultural Competence Model* de Byram (1997) distingue entre as identidades biculturais -que corresponden a persoas que se identifican con dúas culturas de xeito conflitivo- e as identidades interculturais -que integraron máis dunha cultura- prestando grande atención á linguaxe. Diferencia tamén entre competencia comunicativa intercultural e

competencia intercultural. A primeira consta da competencia lingüística, sociolingüística e discursiva.

A competencia intercultural propiamente dita abrangue tres dimensións (coñecementos, destrezas e actitudes) e é completada por cinco valores que as persoas adquiren como membros dos grupos sociais aos que pertencen: valores interculturais (*savoir-être*), coñecementos (*savoir*), destrezas para interpretar e relatar (*savoir comprendre*), destrezas de descubrimento e interacción (*savoir apprendre/faire*) e conciencia crítica cultural (*savoir s'engager*). Os alicerces da competencia son segundo este modelo as actitudes, en concreto a curiosidade e a apertura, estar preparado/a para suspender a descrenza cara outras culturas e a creanza na propia (Byram, Gribkova e Starkey, 2002), o cal implica a capacidade de descentrarse, de relativizar os propios valores, creanzas e comportamentos.

O coñecemento refírese non tanto ao saber sobre as distintas culturas, senón a como os grupos sociais e as identidades están implicadas na interacción social de carácter intercultural. Defínese así como coñecemento *of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction* (Byram, Gribkova e Starkey, 2002, 12), o cal supón coñecer os procesos sociais e as manifestacións deses procesos e produtos, así como a maneira na que os demais perciben a cada persoa.

As destrezas para interpretar e relatar abranguen a habilidade para interpretar un documento ou evento doutra cultura e para explicalo e relatalo en relación dos documentos e eventos da propia cultura. As destrezas de descubrimento e interacción supoñen a habilidade para adquirir coñecemento dunha cultura e as súas prácticas culturais e a destreza para aplicar o coñecemento, actitudes e habilidades nos contextos de comunicación e interacción en tempo real.

A conciencia crítica intercultural é por último a habilidade para avaliar, criticamente sobre a base de criterios explícitos, perspectivas, prácticas e produtos na propia cultura e noutros países. O modelo de Byram podería, porén, segundo a análise realizada por Hoff (2014), estar obviando o conflito, debuxando un *idealistic, and to some extent, naïve, picture of interculturality through its emphasis on harmony and agreement* (p. 515),

ao non considerar a posibilidade de que o diálogo co outro/a resulte, ás veces, difícil e incómodo.



Figura 3. Modelo de Byram. Elaboración propia.

O *Development Model of Intercultural Sensitivity* de Bennett é un modelo de proceso que establece unha progresión liñal desde o etnocentrismo á entorelatividade, pasando por seis fases. Cada estadio representa unha maneira de vivir a diferenza, entendendo que a competencia intercultural se desenvolve máis canto máis se relativiza a mesma (Bennett, 1986). Entende a sensibilidade intercultural como a capacidade para recoñecer e experimentar diferenzas culturais relevantes. A primeira fase é a de negación, que supón que o punto de vista propio é o real a aceptable. Ocorre en situacións de illamento físico ou social ou de moi pouco contacto intercultural ou cando unha parte da humanidade é reducida á “subhumanidade”.

O segundo paso é a defensa, que supón unha visión dicotómica da propia cultura fronte á outra. A diferenza é asumida, mais ou ben se denigra

o diferente a través de estereotipos negativos ou se asume a superioridade da propia cultura ou, pola contra, a superioridade da cultura anfitriño fronte á propia. A terceira fase é a minimización, segundo a cal as demais culturas son xulgadas desde os patróns de pensamento da propia. A diferenza xa non é percibida de xeito negativo, mais si trivializada, ao centrarse a atención na similitude cultural. Neste caso considérase que o comportamento humano é innato ou responde a un principio, lei ou imperativo común, polo que a diferenza cultural se debe a mudanzas en patróns condutuais universais válidos para calquera contexto, polo que non se precisa un coñecemento da mesma para poder comunicarse.

A progresión do etnocentrismo ao etnorelativismo comeza coa seguinte fase, a aceptación, que supón o recoñecemento da propia cultura como unha máis entre un conxunto de culturas, todas igualmente válidas. A diferenza é percibida como inevitable. Son aceptadas as diferenzas de valores e de comportamento, incluídas as de comunicación verbal e non verbal. Mais a aceptación non basta para chegar ao seguinte estadio, que supón unha comprensión da realidade cultural como algo socialmente construído, consensual e dinámico.

Na fase de aceptación, o propio comportamento e pensamento evoluciona para adaptarse ás expectativas doutras culturas. Unha forma de aceptación é a empatía, que implica a capacidade de pensar e actuar como se se fose outra persoa. Outra é o pluralismo cultural, que significa capacidade para comprender os puntos de vista de diferentes culturas, aínda que poida darse desde unha perspectiva asimilacionista ou de aculturación en culturas diferentes da de orixe.

A integración, como último estadio, supón interiorizar aspectos do punto de vista doutras culturas e incorporalos á propia identidade. Neste caso a diferenza é concibida como un proceso e existe a capacidade para incorporala construíndose a un mesmo/a a partir de diferentes puntos de vista culturais. Neste caso avalíanse os fenómenos sociais segundo o seu contexto sociocultural e non soamente en base aos patróns da cultura propia. A diferenza é considerada esencial e necesaria e mesmo a persoa pode ser quen de non asumir unha identificación cultural concreta, utilizando esa posición de marxinalidade con propósitos construtivos.

Hammer, Bennett e Wiseman (2003) desenvolveron a partir deste modelo un dos máis utilizados instrumentos para a medición da sensibilidade intercultural, o *Intercultural Development Inventory*.

Baseándose tamén en Bennett, Chibisova e Khukhlaev (2008) desenvolveron outra escala de sensibilidade intercultural que inclúe catro dimensións: primeira, minimización: a orientación que avalía as diferenzas culturais como insignificantes na interacción; segunda, absolutización: a orientación que avalía as diferenzas culturais como incontrolables na interacción intercultural; terceira, ambivalencia: a orientación que reflicte consistencia e harmonía das actitudes cara ás diferenzas e cuarta, aceptación: a orientación que recoñece as diferenzas culturais e as ten en conta na interacción. A minimización e absolutización corresponden a orientacións etnocéntricas, a ambivalencia sería unha posición intermedia e a aceptación representa segundo este modelo o punto de vista etnorelativo.

Recollendo estas categorías, Novikova, Gridunova e Zamaldinova (2017) identificaron catro perfís de estudantes universitarios: etnocéntricos, negativistas, indecisos e etnorelativistas. As persoas etnocéntricas consideran as diferenzas absolutas e incontrolables, amosando elevados niveis de absolutización e baixos niveis de minimización e aceptación. As persoas negativistas minimizan as diferenzas considerándoas insignificantes, polo cal obteñen puntuacións altas en minimización e baixas en absolutización e ambivalencia. O estudantado indeciso amosa pola contra os niveis máis altos de absolutización, ambivalencia e aceptación e o etnorelativista graos altos de aceptación e absolutización.

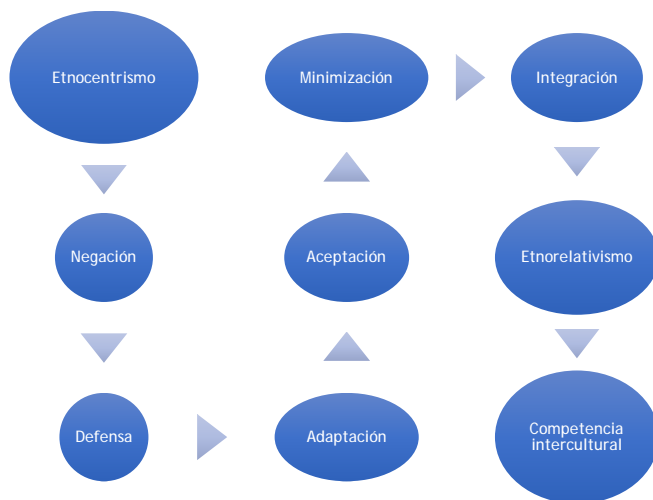


Figura 4. Modelo de Bennett. Elaboración propia

Existen moitos outros modelos que contribúen a comprender o significado das competencias interculturais. O de Chen e Starosta (1996), moi utilizado, inclúe cinco factores:

1. Implicación intercultural: grao de participación na comunicación intercultural.
2. Respeto polas diferenzas culturais: para decatarse, aceptar e respectar as diferenzas culturais na comunicación.
3. Confianza na interacción: en que grao os interlocutores se amosan confiados durante a interacción.
4. Desfrute da interacción: como se senten os interlocutores durante a comunicación intercultural.

5. Receptividade na interacción: habilidade para recibir e responder mensaxes de forma apropiada.

Sendo o de Chen e Starosta un dos máis usados na investigación especializada, poden sinalarse outros, que Spitzberg e Changnon (2009) clasificaron en cinco tipos: de compoñentes, de co-orientación, de desenvolvemento, de adaptación e de camiño causal. Entre os de compoñentes -que identifican os elementos dos que se compón a competencia- sitúase o de Deardorff ou o de Hamilton, Richardson e Shuford (1998), que mantén a distinción entre coñecementos, actitudes e destrezas, subdividíndoos en conciencia, comprensión e apreciación. Nas actitudes, considera, desde o punto de vista da conciencia, a valoración do propio grupo e da igualdade grupal; desde a perspectiva da comprensión a devaluación da discriminación e as asuncións etnocéntricas e desde o enfoque da apreciación a valoración da asunción de riscos ou o rol na vida das interaccións interculturais.

Para os coñecementos, a conciencia contén o saber sobre o eu referido á identidade cultural e as similitudes e diferenzas entre culturas; a comprensión inclúe o coñecemento da opresión e a intersección entre opresións (raza, xénero, clase, relixión, etc) e na apreciación figuran os elementos involucrados no cambio social e os efectos das diferenzas culturais na comunicación. Para as destrezas, a conciencia supón habilidade para a autorreflexividade e identificar e articular similitudes e diferenzas culturais; a comprensión supón habilidade para asumir múltiples perspectivas e entender as diferenzas en múltiples contextos e a apreciación supón habilidade para desafiar actos discriminatorios ou comunicarse transculturalmente.

Entre os modelos co-orientacionais -centrados nos procesos interaccionais e comunicativos- destacan o de Fantini, o de Byram ou o de Kupka (2008), que entende o proceso de comunicación como unha acción simultánea de acción-reacción entre o membro da cultura A e o da cultura B, mediado por unha banda polos símbolos compartidos e o grao de entendemento mutuo, con orixe na necesidade básica humana da

comunicación e, pola banda negativa, polo ruído de carácter ambiental, situacional, psicolóxico e semántico.

As compoñentes que facilitan a competencia, tanto por parte do membro da cultura A como por parte do membro da cultura B, son a percepción da distancia cultural, as destrezas, as relacións contextuais, a competencia en linguas e a habilidade na comunicación non verbal. Os criterios para avaliar a competencia son a autoconciencia, coñecemento, motivación, propiedade, eficacia e afinidade.

Entre os modelos de desenvolvemento -centrados na evolución da competencia como un proceso- pódese subliñar o de Bennett e entre os de adaptación -que enfatizan o proceso de adaptación da persoa aos contextos culturais diferentes- un modelo que distingue catro posibilidades en canto aos resultados da convivencia entre culturas con diferentes posicións nas relacións de poder: integración, asimilación, separación ou segregación e marxinación, en función de se a sociedade anfitrioa valora o mantemento de relacións con outros grupos e de se a sociedade de orixe aprecia o mantemento da súa identidade e características culturais (Berry, Kim, Power, Young e Bujaki, 1989).

Prodúcese integración se a sociedade de acollida está aberta á relación con outras e a de orixe mantén a súa identidade e características, mais o resultado sería a asimilación cando a de orixe quere conservar a súa identidade pero a de acollida non valora a relación coas outras. Hai segregación se a sociedade de acollida non desexa manter a relación con outras e a de orixe tampouco valora o mantemento da súa cultura e hai marxinación cando a de orixe pretende conservar a súa cultura e a de acollida non quere relación con outras.

Entre os modelos de camiño causal -apoiados na regresión liñal- pode citarse o de Arasaratnam-Smith (2017), segundo o cal a empatía cultural facilita a competencia pero tamén produce efectos indirectos a través da actitude global e da implicación coa interacción (conciencia do diálogo), que son á súa vez influídas polas experiencias interculturais. Esta interrelación de variables ten unha incidencia na motivación para interactuar de forma competente, que tamén produce un efecto na

competencia comunicativa intercultural, polo que se producen varios niveis de influencias mutuas.

Esta tese toma como referencia o modelo de Byram (1997). Dado que concordamos coa crítica realizada por Hoff (2014) ao modelo de Byram, no sentido de que pode idealizar o diálogo intercultural, introducimos tamén varias das compoñentes do modelo de Hamilton, Richardson e Shuford (1998), que si está moi atento ao conflito social. A escolla do modelo de Byram é coherente co uso que fixemos da proposta de Nordgren e Johansson (2014) para seleccionar os contidos da materia de Historia do Mundo Contemporáneo, xa que estes autores baseáronse nos modelos de Byram e de Deardorff para conceptualizar a conciencia histórica en termos de competencia intercultural, escollendo, en concreto, tres dimensións desta competencia:

1. Coñecemento dos procesos sociais e culturais: coñecemento sobre a cultura como fenómeno social e cultural, así como sobre as diferentes culturas.
2. Habilidade para interpretar representacións doutras culturas e levalas ás representacións da propia, é dicir, para poñerse na posición do outro.
3. Habilidade para descentrarse, é dicir, relativizar os propios valores, crenzas e comportamentos.

Esta investigación, aínda integrando estas tres dimensións, considera outras, extraídas do modelo de Hamilton, Richardson e Shuford. A competencia intercultural propiamente dita -que Byram distingue da competencia comunicativa intercultural- abrangue tres dimensións no modelo deste autor: coñecementos, destrezas (ou habilidades) e actitudes, que se completan con cinco valores: valores interculturais (*savoir-être*), coñecementos (*savoir*), destrezas para interpretar e relatar (*savoir comprendre*), destrezas de descubrimento e interacción (*savoir apprendre/faire*) e conciencia crítica cultural (*savoir s'engager*). Este modelo sitúa

as bases da competencia intercultural nas actitudes (Byram, Gribkova e Starkey, 2002), o cal implica a capacidade de descentrarse e de relativizar os propios valores, crenzas e comportamentos, tal como subliñan as tres dimensións da competencia escollidas por Nordgren e Johansson: habilidade para descentrarse, para poñerse na posición do outro e para comprender as culturas como fenómenos socio-culturais.

Comezando polos cinco valores do modelo de Byram (Byram, Gribkova e Starkey, 2002), podemos explicalos do seguinte xeito:

1. *Savoir-être*. (Valores interculturais). Capacidade de descentrarse a partir de actitudes como a curiosidade e a apertura, a disposición a suspender o xuízo sobre outras culturas e a confianza na propia cultura. Isto significa relativizar os propios valores e crenzas, non asumindo que son os únicos válidos e tentar velos desde fóra, desde a perspectiva doutras culturas.
2. *Savoir* (Coñecementos). Coñecemento sobre os procesos xerais de interacción social e individual e sobre as prácticas deses procesos no propio país e no país do interlocutor. Coñecemento sobre outras persoas e sobre como poden percibir ao interlocutor. Non se trata de coñecementos sobre culturas concretas, senón sobre como funcionan as identidades e grupos sociais e como se implican na interacción intercultural.
3. *Savoir comprendre*. (Habilidades para interpretar e relatar). Habilidade para interpretar un documento ou feito doutra cultura e explicalo e relacionalo cos documentos ou feitos da propia, é dicir, para comparar ideas, feitos ou documentos de diferentes culturas para ver como se pode mirar desde outra perspectiva. Este valor é importante para comprender como poden xurdir malas interpretacións, debido ás diferenzas culturais, do que alguén di, fai ou escribe.

4. *Savoir apprendre/faire*. (Habilidades para descubrir e interactuar). Habilidade para adquirir novos coñecementos sobre culturas e prácticas culturais e para aplicar os coñecementos, xunto coas actitudes e as habilidades, baixo as limitacións do tempo real e dos problemas prácticos que poidan xurdir na interacción e na comunicación. É importante, ao respecto, saber preguntar ás persoas doutras culturas sobre as súas crenzas e valores, que a miúdo son inconscientes, polo que non resultan doados de explicar.
5. *Savoir s'engager*. (Autoconsciencia cultural). Capacidade para avaliar criticamente, en base a uns criterios, as perspectivas, prácticas e produtos da propia cultura e das demais. Saber que por moi abertos e tolerantes que nos consideremos as nosas propias crenzas, valores e comportamentos están moi arraigados na nosa identidade e poden causar rexeitamento no alumnado.

Mais o modelo de Byram comeza distinguindo, en xeral, ademais destes cinco valores, coñecementos, actitudes e destrezas interculturais. Para definir as dimensións das mesmas completaremos o modelo de Byram co de Hamilton, Richardson e Shuford (1998). Estes autores distinguen, coma Byram, entre coñecementos, actitudes e destrezas, mais subdivídenos en conciencia, comprensión e apreciación.

A) Para os coñecementos, Hamilton, Richardson e Shuford diferencian:

1. Na conciencia, saber sobre o eu referido á identidade cultural e as similitudes e diferenzas entre culturas.
2. Na comprensión, coñecemento da opresión e da intersección entre opresións (raza, xénero, clase, relixión, etc).
3. Na apreciación, comprensión do cambio social e dos efectos das diferenzas culturais na comunicación.

B) Para as actitudes, distinguen:

1. Na conciencia, valoración do propio grupo e da igualdade grupal.
2. Na comprensión, devaluación da discriminación e das asuncións eurocéntricas.
3. Na apreciación, a valoración do rol na mellora da vida das interaccións interculturais.

C) Para as destrezas, sinalan:

1. Na conciencia, habilidade para a autorreflexividade e identificar e articular similitudes e diferenzas culturais.
2. Na comprensión, habilidade para asumir múltiples perspectivas e entender as diferenzas en múltiples contextos.
3. Na apreciación, habilidade para desafiar actos discriminatorios ou comunicarse transculturalmente.

Especificamos a continuación a variable ou variables de análise que, na nesta investigación, se corresponden con cada unha destas subdimensións da competencia intercultural.

Subcompetencia (Hamilton, Richardson e Shuford, 1998)	Variable/s da nosa tese
Saber sobre o eu referido á identidade cultural e sobre as similitudes e diferenzas entre culturas.	Comprensión da diversidade cultural.
Coñecemento da opresión e da intersección entre opresións (raza, xénero, clase, relixión, etc)	Comprensión da relación entre diversidade e desigualdade. Desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo, incluíndo a comprensión do concepto de interseccionalidade.
Comprensión do cambio social e dos efectos das diferenzas culturais na comunicación.	Comprensión da diversidade cultural, que inclúe a comprensión das culturas como formas sociais heteroxéneas e dos procesos do cambio social como parte do seu dinamismo.

Subcompetencia (Hamilton, Richardson e Shuford, 1998)	Variable/s da nosa tese
Valoración do propio grupo e da igualdade grupal.	Dimensión actitudinal do desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración.
Devaluación da discriminación e das asuncións eurocéntricas.	Rexeitamento de actitudes racistas, incluíndo calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel, cultura, etnia ou nacionalidade. Rexeitamento de actitudes etnocéntricas, integrando calquera tipo de crenza na superioridade dunhas culturas sobre outras.
Valoración do rol na mellora da vida das interaccións interculturais	Valorización da diversidade cultural.
Habilidade para a autorreflexividade e para identificar e articular similitudes e diferenzas culturais.	Desenvolvemento dunha maior capacidade de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da súa nacionalidade. Desenvolvemento dunha concepción da "españolidade" aberta a un esquema non esencialista.
Habilidade para asumir múltiples perspectivas e entender as diferenzas en múltiples contextos.	Rexeitamento da dimensión condutual do asimilacionismo.
Habilidade para desafiar actos discriminatorios ou comunicarse transculturalmente.	Defensa da igualdade de dereitos para as persoas inmigrantes, en especial da igualdade de oportunidades no mercado laboral e no acceso á sanidade e ás axudas sociais.

4.4. FACTORES QUE INCIDEN NA COMPETENCIA

A literatura científica permite identificar os factores socioeconómicos e demográficos máis determinantes que interveñen no desenvolvemento da competencia intercultural. Kohli Bagwe e Haskollar (2020) realizaron unha revisión sistemática da mesma a través da análise dos traballos que utilizaron, principalmente nos Estados Unidos, o *Intercultural Development Inventory Instrument* de Hammer, Bennett e Wiseman (2003). Puideron identificar así unha serie de variables cuxa intervención no desenvolvemento da competencia foi considerado máis frecuentemente como hipótese: programas de adestramento intercultural; experiencias

interculturais previas e a súa duración; estudos no estranxeiro e características sociodemográficas e socioculturais coma o xénero, a idade, as capacidades lingüísticas, o nivel educativo, o país de orixe, a afiliación relixiosa e a raza e/ou etnicidade.

Ruiz, Ferrández e Sales-Ciges (2012) aplicaron o *CIPP Model of Stufflebeam and Shinkfield* para estudar os factores (persoais, contextuais e de proceso) que favorecen a sensibilidade intercultural. Unha mostra de 995 persoas de 37 nacionalidades diferentes residentes na provincia de Castellón responderon ás cuestións dunha adaptación da escala de sensibilidade intercultural de Chen e Starosta (2000). Os resultados revelaron diferenzas significativas en función de diversos factores, que permitiron distinguir tres perfís: sensibilidade alta, baixa e media. Estes factores son:

1. Orixe: os participantes estranxeiros amosáronse máis sensibles que os nados en España.
2. Xénero: as mulleres demostraron tamén ser máis sensibles que os homes.
3. Idade: os participantes de 16 a 20 anos amosáronse menos sensibles que os de 21 a 30 ou os de 31 a 40 anos.
4. Nivel educativo: o nivel de estudos correlaciona positivamente coa sensibilidade intercultural, que é maior nas persoas con estudos universitarios.
5. Experiencia de ter vivido noutro país: os participantes que viviron noutro país son máis sensibles que os que non o fixeron.
6. Número de linguas faladas: o grupo que falaba máis de catro linguas amosouse máis sensible que o monolingüe, bilingüe ou trilingüe.

7. Emprego dos pais e nais e situación familiar: estes dous factores non mostraron influencias significativas no grao de sensibilidade.

Outro estudo realizado na mesma provincia detectou niveis medios e altos de sensibilidade intercultural na mocidade que se reducían, porén, nos resultados obtidos no 2012 en comparación cos achados co mesmo instrumento no 2009, nun contexto de empeoramento da situación económica -desemprego e precariedade- a consecuencia da crise financeira. Este traballo atopou tamén unha relación positiva entre a sensibilidade e o nivel educativo ou a experiencia de ter vivido noutro país. (Ruiz-Bernardo, Sánchez-Ruiz e Gil-Gómez, 2014). Esta investigación considera, como factores que poden influír no desenvolvemento da competencia intercultural, o xénero, a idade, o nivel educativo e a profesión dos pais e nais dos participantes e a experiencia intercultural previa dentro e fóra do centro educativo, ademais da traxectoria migratoria da familia.

4.4.1. O xénero

As conclusións de Ruiz, Ferrández e Sales-Ciges (2012) conflúen, en canto a xénero e autoidentificación, coas de Vilà (2006), que nunha investigación anterior realizada con alumnado do Baix Llobregat sobre o compoñente afectivo da competencia intercultural localizou maiores niveis de desenvolvemento en mulleres e en persoas cunha autoidentificación cultural plural. Chen e Starosta (2000) conceptualizaran esta compoñente emocional da competencia como sensibilidade intercultural, identificando seis compoñentes: etnorelativismo, adaptabilidade, saber mudar de perspectiva, respecto polas diferenzas, ser unha persoa aberta de mente evitando xulgar os demais e ser sensible ás necesidades dos demais.

Partindo do modelo de Chen e Starosta, Vilà desenvolveu unha escala de sensibilidade intercultural cuxa análise factorial identificou cinco factores: implicación na interacción, respecto polas diferenzas culturais, confianza na interacción, disfrute da interacción e atención na interacción. A idade e o curso non revelaron diferenzas relevantes, como si as mostrou o sexo, cunha significativa maior sensibilidade intercultural no

caso das mulleres, amosando tanto homes como mulleres maiores niveis de desenvolvemento en factores como o respecto pola diferenza e graos menores noutros como a atención á interacción, a confianza e saber desfrutar da interacción.

Ao aumentar o número de autoidentificacións culturais incrementábase tamén o grao de desenvolvemento da sensibilidade: as puntuacións son máis baixas cando o alumnado se identifica cun só país que cando o fai con máis de un, mentres que o estudantado que se identifica con máis dunha cultura ou que se autoadscribe a unha cultura ou etnia minoritaria obtén puntuacións semellantes.

Da mesma maneira, o alumnado nado noutros países ou con pais e nais doutras nacionalidades amosa maior sensibilidade que o nado en Cataluña ou noutras comunidades españolas. Por último, o alumnado que se percibe monolingüe mostra menor sensibilidade que o que se considera bilingüe ou plurilingüe, da mesma maneira que o alumnado que identifica a partir de dúas culturas distintas no seu grupo de amizades se amosa máis competente que o que declara ter amigos/as só dunha soa ou de dúas culturas.

Outras investigacións realizadas nas últimas décadas en Europa sosteñen tamén que as mulleres desenvolven unha maior competencia intercultural que os homes. En Noruega e Dinamarca, Solhaug y Kristensen (2019) detectaron a presenza duns coñecementos e competencias interculturais significativamente maiores nas mulleres, feito que explicaron argumentando que: *Gender socialization offers a general explanation of gender difference, but women's recognition of similar experiences of pain, injustice and marginalization gives them something in common with other underprivileged groups. The historical and social position of women may lead even young females to respond differently than males* (p. 12).

A semellantes conclusións chegou un estudo recente da International Association for Educational Achievement (IEA), que revelou que as mulleres apoiaron máis que os homes a igualdade de dereitos para todos os grupos étnicos e raciais (Shulz et al., 2018). Holm, Nokelainen e Tirri (2009) atoparon no estudantado finés un maior nivel de sensibilidade

intercultural nas mulleres e no alumnado que presenta maior rendemento académico.

Pérez, Serrano e Carpio (2020) observaron que o xénero inflúe tanto no contido como na planificación de competencias realizado polo profesorado de educación bilingüe de primaria da provincia de Córdoba, de xeito que as mulleres incluían en maior medida a atención á interculturalidade a través destas dúas dimensións. Albiero e Matricardi (2013) atoparon tamén unha maior empatía nas mulleres que nos homes coa diferenza racial e étnica.

Tompkins, Cook, Miller e LePeau (2017) descubriron pola súa banda maiores niveis de sensibilidade intercultural nas mulleres que nos homes nun traballo sobre a participación en programas de estudos no estranxeiro e a competencia intercultural. Yacizi, Basol e Toprak (2009) non observaron porén, nun estudo sobre as actitudes interculturais do profesorado realizado en Turquía, diferenzas significativas entre homes e mulleres, aínda que si en función do seu nivel educativo, grao de especialización ou anos de experiencia.

O contrario, en canto a relevancia do xénero, aconteceu noutro estudo realizado en Turquía con alumnado de secundaria, que mostrou que as mulleres tiñan mellores actitudes interculturais, sinalando tamén que o estudantado con familias de maior nivel económico e educativo tende a ver máis a multiculturalidade como unha ameaza (Kösker e Özgen, 2018). Neste mesmo país, outro estudo de Karacabey, Ozdere e Bozkus (2019) non encontrou diferenzas significativas por xénero, lingua materna ou anos de experiencia docente nas actitudes do profesorado cara a educación intercultural.

Tampouco Drandic (2016) puido observar diferenzas relevantes por xénero, cualificación profesional, localización da escola ou anos de servizo nun estudo sobre sensibilidade intercultural do profesorado croata. Xénero e nivel educativo si se revelaron, porén, como preditores importantes do desenvolvemento das competencias interculturais nas probas de postest dun traballo sobre profesorado de educación especial (Yaoying, Chenfang e Huennekens, 2016).

Makhmutova, Chuganskaya e Voevoda (2020) salientaron pola súa banda diferenzas de xénero en canto á percepción, por parte de estudantes de Relacións Internacionais, de cales son os factores máis relevantes para desenvolver a competencia. Se as mulleres salientaron as destrezas e en concreto as habilidades para escoitar e comprender, a tolerancia e a vontade de cooperar, os homes sinalaron o respecto, responsabilidade, adaptabilidade, coñecementos e pensamento crítico.

Carrera, Cid, Almeida, González e Rodríguez (2016) realizaron un estudo comparativo de adolescentes españois e portugueses para analizar a relación entre os estereotipos de xénero, o sexismo e o racismo. Os resultados sinalan que os rapaces teñen actitudes e comportamentos máis hostís cara á diversidade sexual e máis actitudes racistas, mentres que as rapazas son máis favorables á diferenza. Alfonzo, Cáceres e Santana (2017) estudaron o perfil do estudantado Erasmus na Universidade de Las Palmas no desenvolvemento da competencia intercultural e non atoparon, porén, diferenzas significativas en canto a xénero, mais si en canto a multilingüismo.

As disparidades de xénero en canto a competencias interculturais poderían explicarse, en calquera caso, a través da teoría do desenvolvemento moral e da teoría da socialización diferencial. Colón (2006) realizou un estudo sobre o desenvolvemento moral desde unha perspectiva de xénero a partir da teoría de Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan, preguntándose se as mulleres se guiaban máis polo ideal do coidado que polo dunha xustiza como principio universal e non contextual. Os resultados deste traballo amosaron unha diferenza de xénero no dilema do fuxitivo, no que se manifestou unha maior orientación ao coidado por parte das mulleres.

Walker e Barton (1983) formularon a teoría da socialización diferencial de xénero, segundo a cal homes e mulleres reciben unha educación desigual, producindo identidades de xénero distintas que conlevan aspectos cognitivos, actitudinais, condutuais e axiolóxicos estereotípicos segundo os roles asignados a cada un dos xéneros. Carter (2014) estudou a través da teoría da identidade e das emocións como factor de control da identidade como os ideais de xénero son creados e mantidos a través da familia como axente de socialización, concluíndo que desde esta

perspectiva pódese explicar como as tipoloxías de roles se definen por xénero, sendo este un factor predictor da conduta prominente en múltiples situacións.

Existe, así, abondosa evidencia na produción científica sobre educación intercultural sobre a influencia do xénero no desenvolvemento de competencias interculturais (Ruiz, Ferrández e Sales-Ciges, 2012, Vilá, 2006; Solhaug e Kristensen, 2019; Shulz et al., 2018, Holm, Nokelainen e Tirri, 2009; Pérez, Serrano e Carpio, 2017; Albiero e Matricardi, 2013; Tompkins, Cook, Miller e LePeau, 2017; Kösker e Özgen, 2018; Yaoying, Chenfang e Huennekens, 2016; Carrera, Cid, Almeida, González e Rodríguez, 2016). Esta tese postula como hipótese, en consecuencia, que as mulleres participantes mostrarán maiores niveis de competencia intercultural que os homes.

4.4.2. A experiencia intercultural

A maioría dos estudos revisados por Kohli Bagwe e Haskollar (2020) mostraron unha correlación positiva entre as experiencias interculturais previas e a competencia intercultural, polo que o contacto fóra e dentro do ámbito escolar con persoas percibidas como culturalmente diferentes parece ser un factor relevante. Estas investigacións concordan ademais coa teoría do contacto, debatida xa desde os anos 50. O prexuízo *puede ser reducido por un contacto a igual status entre los grupos mayoritarios e minoritarios, en procura de objetivos comunes* (Allport, 1962, p. 309), malia que, como admitiu este mesmo autor, o contacto non poida sempre superar o prexuízo.

Ao respecto, diversos estudos sinalaron a relevancia da experiencia migratoria previa como factor que incide positivamente na sensibilidade intercultural. Sanhueza, Cardona e Friz (2012) adaptaron a escala de Chen e Starosta para medir a sensibilidade intercultural de estudiantado de primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas na provincia de Alacante. En termos xerais o alumnado participante mostrou un grao de sensibilidade intercultural elevado, sendo maior no estudiantado

inmigrante que no de orixe española e tendendo a reducirse co número de anos pasados desde a chegada a España.

Noutro estudo realizado na mesma provincia con alumnado de primaria e secundaria, a aplicación da escala de actitudes interculturais de Chen e Starosta permitiu tamén detectar bos niveis de sensibilidade intercultural, con algunhas dificultades derivadas das diferenzas lingüísticas e de actitudes de inseguridade fronte á comunicación (Sanhueza, Cardona e Friz, 2012).

Aguaded (2002) centrou a súa investigación no alumnado de ESO da costa da provincia de Huelva e, partindo tamén do modelo de Chen e Starosta, encontrou un maior grao de sensibilidade intercultural nas alumnas que nos alumnos, no alumnado que vivira procesos migratorios en comparación co que non contaba con esa experiencia e no que amosaba un maior número de adscricións culturais, unha maior percepción da súa competencia lingüística en varios idiomas e un maior número de amizades doutras culturas.

Fernández-Borrero e Vázquez-Aguado (2014) confirmaron as conclusións de investigacións anteriores en canto a experiencia intercultural previa e xénero. No seu estudo tipolóxico da sociedade andaluza as mulleres representan máis da metade das persoas que amosaron elevados niveis de sensibilidade intercultural e a relación con persoas estranxeiras amosa que, das que non teñen relación, case a metade sitúanse nos niveis inferiores de sensibilidade, onde se encontra tamén só a cuarta parte dos que si teñen contacto.

Ademais, máis da metade das persoas sen estudos amosan niveis baixos de competencia, onde só pode encontrarse á cuarta parte dos que teñen estudos terciarios. A mocidade andaluza de entre 18 e 29 anos amosou, por outra banda, ter maior sensibilidade intercultural que o resto da poboación desta comunidade autónoma (Vázquez-Aguado, Fernández-Borrero, Mora e Fernández, 2012).

González e Ramírez (2016) obtiveron nunha investigación realizada en Cuenca resultados concordantes cos estudos anteriores sobre a experiencia migratoria. As persoas inmigrantes amosaron un maior grao de sensibilidade intercultural, aínda que tanto no caso de inmigrantes como

de autóctonos a actitude de aculturación dominante é a asimilacionista. Os autóctonos que prefiren a integración amosan, así mesmo, menos prexuízos, e os inmigrantes que se decantan tamén pola integración manifestan maior grao de sensibilidade intercultural.

Outros estudos realizados no ámbito internacional apuntan tamén á importancia da experiencia intercultural previa para o desenvolvemento da competencia intercultural. Ao respecto, Anderson, Lawton, Rexeisen e Hubbard (2006) atoparon unha correlación positiva entre as estadías curtas no estranxeiro e a sensibilidade intercultural, medida co Intercultural Development Inventory de Hammer e Bennett. Straffon (2003), que utilizou o mesmo instrumento, detectou unha correlación positiva entre a sensibilidade intercultural e o tempo que o alumnado pasara estudando nunha escola internacional.

Pola súa banda, Olson e Kroeger (2001) atoparon tamén unha relación positiva do etnorelativismo coa experiencia internacional previa e a adquisición dunha segunda lingua. Williams (2005) descubriu tamén melloras na sensibilidade intercultural do estudantado que pasara un semestre noutro país en comparación co que quedara na súa Universidade. E Ganley, Kula e Kallemeyn (2019) constataron que o contacto con profesorado doutros países durante un semestre aumentaba o coñecemento xeocultural do estudantado.

Aínda que habería que considerar tamén as características do profesorado pois, como mostraron Fernández, Hernández e Colmenero (2020), os docentes poden ter boas actitudes pero falta de coñecementos interculturais. Oller, Vila e Zufiaurre (2012) descubriron ao respecto que o profesorado percibe o alumnado inmigrante dun xeito diferente a como este se autoconceptualiza, de forma que aparecen nos docentes baixas expectativas e algunhas manifestacións racistas, sobre todo ante o estudantado de orixe africana. Díez (2014) analizou pola súa banda a práctica educativa dos equipos directivos dos centros de secundaria observando que, aínda que o concepto de educación intercultural fora incorporado ao discurso educativo, na práctica só se entendía como unha serie de accións dirixidas ao alumnado estranxeiro.

No mesmo sentido, o contacto intercultural, xunto coa reflexión sobre a propia orixe e identidade étnica, mostraron estar correlacionados coa competencia intercultural segundo un estudo realizado en Alemaña (Schwarzenthal *et al.*, 2017). Nesdale e Todd (2000) mediron o efecto dunha intervención realizada en Australia para promover o contacto entre estudantes universitarios australianos e doutros países, detectando efectos positivos no coñecemento cultural, a apertura intercultural e a diminución de estereotipos.

Pettigrev, Tropp, Wagner e Christ (2011) acharon efectos positivos do contacto na redución do prexuízo aínda en ausencia das condicións previstas por Allport: igualdade de status, obxectivos comúns, ausencia de competición intergrupala e de sanción por parte da autoridade. Pola contra, Taylor (1998) decatouse de que o movemento de poboación afroamericana cara ás comunidades brancas non reducía o prexuízo, senón que o aumentaba, mentres que a concentración de poboación asiático-americana ou latina non enxendraba antipatía entre as persoas brancas. Hughes e Tuch (2003) discuten pola súa banda as diferenzas entre xéneros en canto a actitudes raciais tras achar que as mesmas dependen máis, tanto no caso dos homes como das mulleres brancas, da posición social ou da experiencia interétnica.

Chen e Graham (2015) presentan evidencias de que a amizade entre grupos étnicos mellora as actitudes interculturais, sendo máis comúns as amizades do estudantado asiático americano con americanos brancos que con latinos ou afroamericanos e amosándose en xeral a amizade interétnica menos eficaz para evitar o prexuízo cara os afroamericanos. Un estudo feito en Taiwan con estudantes do traballo social relacionou o feito de ter amigos e amigas indíxenas e en xeral a empatía coas persoas indíxenas, a identidade étnica e a posición política coa competencia intercultural, que non se vería porén tan afectada pola educación intercultural (Lee, 2020).

No mesmo tipo de matizacións entra un estudo realizado con profesores en prácticas israelís e palestinos por Lev e Laron (2014), que advertiron de que un clima multicultural -no ámbito universitario- non basta por si mesmo para mudar as actitudes interculturais se non vai

acompañado doutras variables como mudanzas no currículo. De xeito semellante, Morgan e Marin (2016) subliñaron a importancia de factores como as características do profesorado -o uso de métodos de ensino activos, por exemplo-, o clima da aula ou os puntos de vista interculturais dos compañeiros/as para lograr a eficacia dos cursos especializados en diversidade na Universidade.

Rodríguez e Fernández (2017) salientaron pola súa banda a relevancia de profesorado e pais e nais do alumnado como axentes de socialización transmisores de actitudes, atopando carencias sinaladas tamén por outras investigacións como a falta de información sobre as culturas minoritarias que conviven na aula, algúns prexuízos sobre as condutas esperables e expectativas baixas que acaban afectando ao rendemento académico, alén de déficits lingüísticos ou dunha deficiente participación familiar.

Álvarez-Roldán, Parra e Gamella (2018) estudaron as percepcións de estudantado, familias e profesorado dunha comunidade escolar multiétnica en España sobre os motivos dos elevados niveis de abandono escolar do alumnado cigano, achando que os non-ciganos acusaban as familias ciganas de non facer o suficiente pola educación dos seus descendentes e por manter estruturas de xénero e matrimoniais que baten cos valores da escola, mentres que as familias ciganas situaban o problema nas actitudes racistas e nos procesos de exclusión impostos polos non ciganos que conducen ao abandono escolar.

Existe, así, evidencia científica suficiente sobre a influencia da experiencia intercultural previa no desenvolvemento das competencias interculturais, sexa a través da propia experiencia migratoria ou da familiar (Sanhueza e Cardona, 2009; Aguaded, 2006 e González e Ramírez, 2016) como do contacto intercultural, sexa a través da amizade, dun ambiente de diversidade cultural nas aulas ou de experiencia na realización de estadias noutros países (Fernández-Borrero e Vázquez-Aguado, 2014; Anderson, Lawton, Rexeisen e Hubbard, 2006; Straffon, 2003; Olson e Kroeger, 2001; Williams, 2005; Ganley, Kula e Kallemeyn, 2019; Schwarzenhal et al., 2017; Nesdale e Todd, 2000; Pettigrev, Tropp, Wagner e Christ, 2011; Chen e Graham, 2015; Lee, 2020). Esta investigación formula como hipóteses, en consecuencia, que tanto a traxectoria familiar migratoria como

o contacto intercultural no centro educativo e fóra del se relacionan positivamente co desenvolvemento de competencias interculturais, de xeito que os participantes con experiencia intercultural previa terán maiores competencias.

4.4.3. O prexuízo racial

Outros estudos sinalan como o prexuízo racial se mantén nas sociedades actuais, aínda expresándose de xeito máis sutil. Cuevas, Contreras, García-Calvo e Pastor (2014) utilizaron escalas de prexuízo manifesto e sutil e de emocións para medir a sensibilidade de alumnado de 3º de ESO cara as persoas magrebís, atopando considerables niveis de prexuízo sutil. As respostas dos mesmos estudantes que manifestaban emocións positivas revelaban, á vez, niveis elevados de prexuízo racial sutil, xa que o racismo tende a ser expresado de forma indirecta nas sociedades actuais. Este estudo non detectou, porén, diferenzas significativas por xénero, pero si por nivel de estudos da familia, pois os fillos/as de pais e nais de nivel básico ou baixo amosaron bos niveis de emocións e baixo nivel de prexuízo.

Fernández-Castillo e Fernández (2006) descubriron tamén prexuízos raciais, sobre todo do nivel sutil, en alumnado de 12 a 14 anos, sendo máis elevado nos nenos que nas nenas. O seu estudo serviu ademais para validar en España os instrumentos de medición do prexuízo manifesto e sutil de Pettigrew e Meertens (1995), do mesmo xeito que antes o fixeran Gómez-Berrocal e Moya (1999) para indagar no prexuízo cara a comunidade cigana no estudantado de secundaria, confirmando o carácter contradictorio e ambiguo do mesmo e a súa natureza manifesta e sutil -unha de cuxas expresións era a exaxeración da diferenza cultural coas persoas ciganas-.

Outro estudo que utilizou as escalas de Pettigrew e Meertens (1995) para medir o prexuízo cara a comunidade cigana, magrebí e subsahariana en España (Rueda e Navas, 1996) en alumnado de BUP e primeiros cursos de Universidade confirmou tamén o carácter ambivalente das persoas con prexuízo sutil, que só expresan abertamente en contextos onde este

pode ser xustificado por motivos diferentes aos raciais, feito ante o cal os autores aconsellan buscar ítems que eviten o fenómeno da desexabilidade social. Sánchez, Campillo, Ilán, Llor e Ruíz (2005) preguntaron, con estes mesmos instrumentos, a estudantes universitarios, de ESO e Bacharelato polas súas emocións e prexuízos cara as persoas magrebís, atopando racismo sutil na metade dos participantes, sendo ademais máis elevado no estudantado de secundaria que no universitario.

A tipoloxía definida por Pettigrew e Meertens (1995), que distingue entre perfís igualitarios, sutís e fanáticos, complétase no caso dos estudos de Fernández-Castillo e Fernández (2006) ou Cuevas, Contreras, García-Calvo e Pastor (2014) cun cuarto perfil intermedio, chamado “contraditorio”. Molero, Cuadrado e Navas (2003) observaron que os suxeitos “fanáticos” (altos en prexuízo sutil e manifesto) son os que manifestan máis rexeitamento cara á comunidade magrebí e subsahariana, mentres que os “igualitarios” (con baixo nivel de prexuízo sutil e manifesto) son os que menos o expresan e os “sutís” (altos en sutil e baixos en manifesto) ocupan unha posición intermedia.

Aínda que, ao contrario do acontecido no traballo de Pettigrew e Meertens, as puntuacións dos suxeitos “sutís” están máis perto das dos “fanáticos” ca dos “igualitarios”. Ademais, a diferenza de no estudo de Rueda e Navas (1996), a porcentaxe de suxeitos “fanáticos” é moi elevada -arredor do 40%-, feito que estes autores explican por un contexto onde o contacto co exogrupo é máis real, polo que o conflito pode ser máis aberto e o prexuízo, polo tanto, menos sutil do que predí a teoría. De xeito semellante, Javaloy e Cornejo (2016) volveron analizar as escalas de Pettigrew e Meertens e concluíron que non miden dúas dimensións ou conceptos substancialmente distintos, senón diferentes niveis de intensidade dun mesmo construto.

Pola contra, Akrami, Ekehammar e Araya (2000) si atoparon, a través dun traballo realizado en Suecia, diferenzas significativas entre o “vello” e o “novo” racismo. Noutro estudo feito no mesmo país os mesmos autores observaron maiores niveis de prexuízo implícito nas mulleres que nos homes e maiores graos de prexuízo explícito nos homes que nas mulleres, o cal apoia tamén a tese da distinción entre os dous tipos de prexuízo

racial (Ekehammar, Akrami e Araya, 2003). Aínda que non utilizou os instrumentos definidos especificamente para detectalos, esta tese tratará de identificar, a través da análise dos resultados, indicios de prexuízo racial sutil, por ser unha das formas nas que se expresan os novos racismos.

4.4.4. Outros factores

No caso do nivel de estudos, a asunción de que podería favorecer uns maiores niveis de desenvolvemento da competencia non se tería visto en cambio suficientemente corroborada pola evidencia científica, segundo Kohli Bagwe e Haskollar (2020). Non é este, non obstante, o caso dun estudo recente de Burns e García (2017) segundo o cal os participantes con maior nivel educativo, así como os dedicados ao traballo profesional e administrativo, terían maior conciencia de que as persoas afroamericanas teñen a mesma capacidade de aprender que as americanas de orixe europea, aínda que carecen das mesmas oportunidades para formarse. As persoas con menos educación e empregadas en labores técnicas e manuais amosáronse pola contra máis propensas a dicir que os afroamericanos carecían de vontade.

Outro estudo recente, (Bohonos, 2020), podería axudar a explicar os achádegos de Burns e García (2017). A literatura sobre a clase obreira branca, indica Bohonos, tendeu a escurecer os privilexios de raza e de xénero dos traballadores brancos. O seu traballo, baseado na teoría crítica racial, centrouse nunha empresa de construción norteamericana e achou que, malia que o status socioeconómico dos traballadores brancos limita as súas oportunidades, a súa cor de pel e xénero permítelles acceder e pequenas pero significativas vantaxes, polo que o privilexio branco manifestaríase tamén no caso da clase traballadora. A teoría crítica racial foi tamén a base doutro traballo que, en confluencia co anterior, subliñou como a mocidade branca de clase traballadora en Gran Bretaña, lonxe de ser a “nova clase oprimida”, continúa a ter vantaxes sobre numerosas minorías, en especial as persoas afroamericanas de orixe caribeña (Crawford, 2019).

Así mesmo, Mondon e Winter (2019) explicaron como a Gran Bretaña, ao presentar a extrema dereita a elección de Donald Trump e o voto ao Brexit como exemplos de “revoltas” dunha clase obreira branca oprimida que sería representativa do “verdadeiro pobo” permitiu reafirmar a identidade branca como categoría política lexítima ao tempo que normalizaba o racismo, obviando as experiencias de discriminación da poboación afroamericana e das minorías étnicas, incluída tamén a clase traballadora.

No mesmo sentido, Gillborn (2012) argumentou como, en confluencia coa reafirmación dos discursos neoliberais no contexto da crise financeira do ano 2008, emerxeu un discurso de vitimización da clase obreira branca presentándoa como obxecto de discriminación a través das políticas de apoio aos grupos raciais minorizados, debido a unha mobilización estratéxica de intereses brancos para asegurar a súa supremacía a través do retroceso nas reformas orientadas a mellorar a igualdade racial e de xénero.

Ao mesmo tempo, Çankaya e Mepschen (2019) advirten contra os discursos de negación do racismo centrados en atribuílo unicamente á clase obreira branca xa que, tal como salientan, a investigación etnográfica demostra que non é un fenómeno do pasado e, en concreto, no caso holandés, o imaxinario liberal da tolerancia e a apertura á diversidade ten un efecto de autoimmunización da clase media cara a crítica antirracista ao asignar a pervivencia do prexuízo racial ás supostas carencias educativas da clase traballadora.

Nun sentido contrario a esta conxectura, Virdee (2014) repasou a importancia do racismo e do pensamento antirracista na historia da formación da clase traballadora inglesa. Aínda admitindo a relevancia do racismo como forza estruturadora na etapa victoriana, este autor analiza a aparición das distintas correntes do antirracismo de clase traballadora, explicando como na clase obreira inglesa, multiétnica desde o principio, os racializados “forasteiros” africanos, asiáticos, xudeus e irlandeses católicos xogaron un papel central nos primeiros movementos socialistas axudando a construír unha sociedade máis inclusiva. Jefferys (2015) retrucoulle porén a este autor que quizais debería ser máis prudente na

asociación entre eses “foráneos racializados” e a vangarda do internacionalismo antirracista.

Di Tomaso (2013) entrevistou unha mostra de persoas brancas de clase obreira nos Estados Unidos e achou que, aínda que a maioría defenden formalmente os dereitos civís e a igualdade de oportunidades, seguen procurando a súa propia vantaxe grupal, sobre todo no ámbito do mercado laboral, a través do seu maior acceso aos recursos sociais de barrios, familia, escolas, igrexas e outras institucións sociais. E ao mesmo tempo manteñen reservas cara as políticas públicas destinadas a loitar contra a desigualdade racial.

Pierce (2013) demanda, porén, unha maior atención por parte da Historia -e da Socioloxía- ao racismo das clases media e alta branca americana xa que, sendo persoas con maior poder institucional, xogaron un relevante papel na reacción contra as políticas de loita contra a discriminación da poboación afroamericana. Esta autora argumenta que a clase media e a alta son menos accesibles para a investigación, xa que a estrutura burocrática protexe o seu tempo e privacidade e que ademais, cando os seus membros son entrevistados, tenden a enmascarar máis os seus sentimentos racistas que os seus homólogos da clase traballadora.

Alén deste debate historiográfico, Dixon (2019) si aprecia, non obstante, sensibilidade social na actualidade cara a discriminación racial, xa que, analizando datos de barómetros de opinión, sinala que tanto a cor da pel como a clase social aparecen como os factores determinantes na percepción das sociedades latinoamericanas sobre a desigualdade na estratificación social. Kwate e Goodman (2015) exploraron as percepcións da propia poboación afroamericana sobre o racismo, decatándose de que a posición socioeconómica, medida indirectamente polos anos de educación, correlacionaba positivamente cunha maior denuncia do racismo.

Outros estudos apuntan, porén, á negación social do racismo en diferentes contextos. Sapountzis e Dea (2020) estudaron en Grecia as concepcións do profesorado sobre inmigración e clase social. Os participantes usaban o status socioeconómico como categoría común para explicar o rendemento do estudantado grego e de orixe inmigrante, considerando que unha mellora da situación económica compensaría as carencias

do alumnado inmigrante. As conclusións deste estudo apuntan a unha negación do racismo como fenómeno xeralizado na sociedade grega a partir da argumentación sobre a pobreza como auténtico obstáculo do alumnado de orixe inmigrante, ao atribuír ademais os prexuízos contra a inmigración ao clasismo das clases altas.

De xeito semellante, Aggarwal e Ciftci (2020) atoparon no estudantado asiático de universidades americanas unha relación entre a perspectiva que nega a necesidade de políticas para compensar a discriminación racial -*colorblind ideology*- e o xénero e o nivel de estudos, pois o alumnado masculino e de menos nivel académico amosaba maior falta de concienciación cara o prexuízo racial.

Desde un enfoque oposto, Hudson, Sacks, Sewell, Holland e Gordon (2020) apuntaron á necesidade de actuar contra a pervivencia do racismo ao mostrar como afecta tamén aos afroamericanos de clase media que habitan espazos predominantemente brancos, xa que son frecuentemente illados no traballo, na escola ou nos barrios. Gillborn, Rollock, Vincent e Ball (2012) observaron pola súa banda como, a pesar do seu capital material e cultural, moitos pais e nais procedentes do Caribe negro viviron frustradas as súas expectativas sobre a educación no Reino Unido dos seus fillos/as debido aos estereotipos do profesorado, que tende a agardar un rendemento académico máis baixo por parte do alumnado afroamericano, ademais de impoñerlle un réxime de escrutinio e críticas disciplinarias máis duro.

Hagendorrn (2020) remarca, malia todo, a relevancia do nivel educativo para reducir os prexuízos raciais a través da mellora dos coñecementos e das habilidades cognitivas do alumnado. Explica como o sistema escolar francés socializa no chamado “modelo republicano”, un sistema de valores centrado na igualdade, tolerancia e universalidade, e ilustra como un nivel superior de educación contribúe a relacionar valores abstractos coma estes con cuestións máis específicas como a discriminación das minorías.

En calquera caso, a busca de resultados concluíntes sobre a intervención de calquera destes factores -nivel educativo ou clase social- demanda a presenza de complexas análises multivariantes. Entre os estudos máis

recentes, Novikova, Gridunova, Novikov e Shlyakhta (2020) exploraron a actitude etno-nacional como predictor da competencia intercultural, detectando un impacto negativo, en mulleres e homes, das actitudes nacionalistas en indicadores como a aceptación da diversidade. De modo semellante, Morales (2017) estudou a relación entre sensibilidade intercultural, nacionalidade e xénero de estudantes de secundaria, sen atopar diferenzas relevantes entre rapaces e rapazas.

Outros estudos subliñaron o efecto doutras diferentes variables no desenvolvemento da competencia intercultural. Bağçeli Kahraman (2017) explorou a relación entre as percepcións do profesorado sobre os efectos da globalización e a súa actitude cara a educación intercultural, encontrando relevantes algúns factores como a multiculturalidade dos grupos de amizades, o feito de ter profesores estranxeiros ou o nivel académico, xa que a convivencia con alumnado procedente doutras rexións e países na Universidade favorecería a mellora da competencia intercultural.

Gridunova, Novikova, Radojev e Shlyakhta (2017) estudaron en escolas de Moscú a relación entre factores psicolóxicos e a competencia intercultural, concluíndo que unha personalidade concienzuda e extravertida ou o nivel de desenvolvemento intelectual favorecen a sensibilidade intercultural. Na mesma liña, un estudo comparativo das actitudes cara á diversidade cultural dos adolescentes confirmou que o sexismo, a homofobia e a desconexión moral cara o *bullying* explicaban a metade da varianza das actitudes negativas cara a diversidade cultural, apuntando á relevancia da relación entre o heteronormativismo e o etnocentrismo (Carrera, Cid, Almeida, González e Lameiras, 2017).

Outro estudo que compara alumnado inmigrante con alumnado de orixe española localizou, tamén da banda dos factores psicolóxicos, maior sensibilidade intercultural e autoconceito emocional no alumnado inmigrante e maior satisfacción coa vida e autoconceito académico no alumnado autóctono, sendo o autoconceito emocional a principal variable que explica a sensibilidade intercultural do estudiantado inmigrante e a empatía emocional, a percepción da axuda do profesor e o autoconceito social os factores máis predictores para o alumnado de orixe española (Micó, Cava e Buelga, 2019). Micó e Cava (2014) xa

publicaran anteriormente os resultados doutra investigación na que as alumnas amosaron maior sensibilidade intercultural, empatía emocional e mellor autoconcepto académico que os alumnos.

4.5. EDUCACIÓN BASEADA EN EMOCIÓNS

“Sentimos, logo aprendemos”. Así titulan Irmondino-Yang e Damásio (2007) un traballo que salienta que os aspectos da cognición máis relevantes para a escola: atención, aprendizaxe, memoria e toma de decisión, están fundamente influenciados e integrados nos procesos de emoción humana. Os últimos avances da neurociencia están a subliñar, de feito, o íntimo nexos entre a emoción, o funcionamento social e a toma de decisións, o cal, segundo estes autores, pode revolucionar o xeito de entender a educación e sen dúbida afecta á comprensión do desenvolvemento das competencias interculturais.

When we educators fail to appreciate the importance of students' emotions, we fail to appreciate a critical force in students' learning. One could argue, in fact, that we fail to appreciate the very reason that students learn at all (Irmondino-Yang e Damásio, 2007, 9), explican estes autores. No proceso de ensino-aprendizaxe, sinalan, o foco adoita situarse nas habilidades de razoamento e nos coñecementos, mais nin a aprendizaxe nin o recordo se desenvolven nun ámbito puramente racional, alleo á emoción, nin é o mellor xeito de favorecer unha aprendizaxe transferible a situacións do mundo real pois, como amosa a investigación con pacientes con dano cerebral, o coñecemento e o razoamento separados da emoción carecen de significado e motivación, polo que son de pouca utilidade para a vida real.

Diversos estudos recentes subliñan a relevancia das emocións na toma de decisións. Ao respecto, Peatfield, Parkinson e Intriligator (2012) argumentan que aínda que a toma de decisións foi historicamente comprendida como como un proceso frío e racional, a investigación recente suxire que os factores emocionais xogan un papel central neste proceso. A través dun experimento, estes autores mediron o impacto que as marcas producen na toma de decisións sobre a compra de determinados produtos. Os

participantes valoraron primeiro o seu gusto cara a numerosas marcas, que despois resultou ser determinante na súa toma de decisións a través dun nesgo emocional que se amosou vantaxoso para conducir a escollas máis rápidas e precisas.

Noutro experimento realizado sobre a toma de decisións de investimento en condicións de risco por parte de profesionais bancarios, Lucarelli, Uberti, Brighetti e Maggi (2015) observaron que estaban relacionadas con nesgos baseados nas emocións, expresadas a través de marcadores somáticos corporais positivos e negativos. Producíase, así, unha aprendizaxe baseada nas emocións que se enriquecía ademais coa habituación, co tempo, orientando as opcións e levándoas cara un esquema determinado de preferencias.

Na investigación sobre a conexión entre toma de decisións e emocións é utilizado o xogo de azar de Iowa, do que António Damásio (2006) foi un dos impulsores a través dunha obra que cuestiona a separación establecida polo filósofo René Descartes entre razón e emoción, ao postular a hipótese dos marcadores somáticos, que son un tipo de reaccións viscerais producidas polo sistema límbico a través das cales o corpo guía a toma de decisións, permitindo escoller de modo máis intuitivo entre un número menor de alternativas.

Neste xogo propónse aos participantes facer apostas e tratar de gañar a máxima cantidade de diñeiro posible a través da escolla entre catro mazos de cartas, dous dos cales supoñen unha maior recompensa, pero tamén un maior castigo, que os outros dous. O xogo desenvólvese nun contexto de incertidume, de xeito que os participantes non acaban de comprender cal é o mecanismo para realizar as mellores escollas, polo que deben guiarse pola súa intuición.

O que se comprobou a través deste xogo é que os suxeitos sans, despois duns dez ensaios, desenvolvían unha resposta fisiolóxica ante a escolla das peores cartas antes de comprender o mecanismo do xogo -ao contrario dos pacientes con dano cerebral- polo que esas emocións negativas axudábanlles a xogar mellor. Turnbull, Bowman, Shanker e Davies (2014) revisaron a literatura xerada a partir do xogo de azar de Iowa, concluíndo que durante o desenvolvemento do mesmo xérase un “sentimento

visceral” que actúa de xeito semellante á intuición e produce efectos similares ao prexuízo, nun xeito de aprendizaxe a través das emocións que permanece en pacientes que sufriron amnesia.

Outras achegas realizadas desde a neuropsicoloxía subliñan desde outras perspectivas a relevancia das emocións no proceso de aprendizaxe. Ortiz (2009) subliñou o impacto da emoción na capacidade de aprendizaxe ao reforzar a motivación. Morgado (2014) sinala a importancia da emoción para lembrar o aprendido. Cando temos unha resposta emocional, explica, funciona un bucle de retroalimentación: a amígdala activa outras partes do cerebro e ordena a liberación de hormonas que, á súa vez, actívana a ela mesma retroactivamente, polo que, ao contrario da crenza popular, a adrenalina e demais hormonas liberadas en situacións emocionais non son un produto de desfeito que haxa que eliminar, senón substancias naturais e endóxenas que facilitan a formación da memoria das cousas importantes que nos acontecen. En xeral, ademais, canto máis se activa a amígdala durante unha situación emocional, mellor é o recordo que teremos dela, sobre todo se foi desagradable.

En confluencia con Morgado, outro neuropsicólogo, Mora (2018), define as emocións como *procesos inconscientes que utiliza el individuo para sobrevivir y comunicarse y para hacer más sólidos los procesos de aprendizaje y memoria* (p. 53). O binomio emoción-cognición, indica, é indisoluble, polo que *se puede afirmar resolutivamente que es en la emoción en donde residen los fundamentos básicos de una buena enseñanza, que sin emoción no hay procesos ensamblados y coherentes, ni toma de decisiones acertadas ni procesos de aprendizaje y memoria sólidos* (p. 53).

A emoción, concreta este autor, vén alimentada polos sistemas e vías neuronais do pracer e, en negativo, pola dor. *Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo, desde un alimento o un enemigo a cualquier aprendizaje en el aula* (Mora, 2018, 54), apunta, por iso son a base sobre a que se sustentan a aprendizaxe e a memoria, pois axudan a almacenar e evocar as lembranzas. Todo acontecemento novo asociado a un episodio emocional, sexa pracer ou dor, permite un maior almacenamento do sucedido. Os conceptos creados polo cerebro están, tamén, impregnados

pola emoción. En resumo, *todo aquello conducente a la adquisición del conocimiento, como la curiosidad, la atención, la memoria o la toma de decisiones, requiere de esa energía que llamamos emoción* (Mora, 2018, 58).

No sistema educativo existe aínda, porén, unha tendencia a agardar só un certo nivel de desenvolvemento cognitivo, xulga Hawkins (2017), polo que só se fomenta a memoria a curto prazo. Pero nos humanos as respostas de aprendizaxe non só son fácticas, senón tamén emocionais. E se o alumnado non pode dar sentido a través da emoción, confúndese e perde interese por moito que queira ter éxito na aprendizaxe.

A emoción xoga, segundo esta autora, un importante papel nos procesos cognitivos rápidos, como a intuición, e axuda en xeral ao pensamento ao interactuar a través dos sentimentos, polo que ten un grande impacto na toma de decisións, na comprensión social e no comportamento. O profesorado pode, así, -suxire esta autora- impartir leccións que creen experiencias emocionais para favorecer e reforzar a aprendizaxe. Hascher (2010) demanda pola súa banda unha integración dos distintos enfoques sobre aprendizaxe e emocións e a creación a partir dunha maior evidencia científica, de teorías e de modelos sobre a función das emocións no ensino-aprendizaxe.

A aprendizaxe baseada en emocións está interconectada, por outra banda, co desenvolvemento moral xa que, como sinala Blair (2017), importantes compoñentes do xuízo moral relaciónanse co estímulo-resposta como forma de aprendizaxe. Os individuos con psicopatía, argumenta este autor, mostran un deterioro nas tarefas de xuízo moral e un aumento significativo do risco dun comportamento antisocial derivado dunha alteración dos indicadores de angustia que interveñen no mecanismo de estímulo-resposta.

Rodríguez-Izquierdo (2018) reclama, de feito, unha atención pedagóxica ao papel das emocións na educación intercultural analizando o papel da aprendizaxe socio-emocional na mesma. Como estratexias para desenvolver unha pedagogía socio-emocional esta autora recomenda:

1. Un ensino culturalmente “responsivo”, que implica que o profesorado desenvolva coñecementos, destrezas e predisposicións para ensinar en aulas culturalmente diversas.
2. Aproveitar os fondos de coñecemento do alumnado, expresando por exemplo respecto polos distintos idiomas presentes na aula e poñendo exemplos procedentes de diversas culturas.
3. Promover a comunicación intercultural sendo consciente da diversidade de patróns comunicativos segundo a cultura.
4. Crear unha boa relación co alumnado e non proxectar expectativas negativas sobre o seu rendemento.
5. Desenvolver relacións coas familias.
6. Crear unha comunidade de coidado na aula, cun bo clima no que todo o alumnado se sinta apreciado.
7. Utilizar técnicas de aprendizaxe cooperativa e outros métodos activos.

Jokikokko (2016) concorda con Rodríguez-Izquierdo ao subliñar que as emocións xogan un papel significativo na propia aprendizaxe intercultural do profesorado, sendo un recurso valioso e non unha fonte de incompetencia ou subxectividade a extirpar do proceso de ensino. Examinar os sentimentos propios, asegura, pode ser un catalizador para problematizar e transformar as propias perspectivas e prácticas.

Domínguez e Riveiro (2017) subliñaron pola súa banda a relevancia de combinar o racional co emocional no ensino das ciencias sociais. O emocional, explican, non debe tratarse de xeito banal como se fixo durante o franquismo co obxectivo de facer exaltación nacional-patriótica. Mais si se debe traballar *con temas que generen proximidad y emoción y mediante los cuales se puedan establecer empatías, afinidades o conflictos*

con colectivos o personas reales, más que con ficciones propias de un discurso elaborado (p. 51). O estudo da descolonización, por exemplo, indican, debería incluír cuestións de carga emocional como a pobreza, a desigualdade e a opresión.

Tamén Domínguez e López Facal (2016) exploraron como a apelación ao racional e o emocional conduce o alumnado de primaria cara a dimensións relacionadas coa empatía e coa xustiza social no caso dun tema controvertido como a guerra civil española. E Castro e López Facal (2017) subliñaron como, no caso da educación patrimonial, o coñecemento e a emoción que produce un elemento patrimonial pode activar un proceso de sensibilización que contribúa a valoralo e transmitilo. Esta tese deseña e aplica, así, un programa de desenvolvemento das competencias interculturais baseado nas emocións, en consonancia coas reflexións de diversos autores que subliñaron que, para ensinar, cómpre emocionar (Irmondino-Yang e Damásio, 2007; Ortiz, 2009; Morgado, 2014; Mora, 2018; Hawkins 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2018; Domínguez e Riveiro, 2017; Domínguez e López Facal, 2016), de xeito que as emocións se canalicen despois cara unha comprensión máis complexa da realidade.

4.5.1. Emocións e cambio de actitudes

A psicoloxía investigou como as emocións inflúen na mudanza de actitudes, proceso fundamental para o desenvolvemento das competencias. As actitudes son avaliacións que as persoas realizan sobre obxectos, ideas, feitos e sobre outras persoas. Teñen compoñentes cognitivos, afectivos, emocionais e comportamentais, poden ser positivas ou negativas e non son innatas, senón aprendidas e relativamente estables, aínda que poden ser modificadas. Existen varias teorías sobre o cambio de actitudes, coma a estímulo-resposta e reforzo; a teoría do xuízo social; a teoría da consistencia; a teoría da autopercepción e a teoría funcional (Olufemi, 2012).

As emocións, aseguran Briñol, Gandarillas, Horcajo e Becerra (2016), inflúen sobre a forma en que se procesa a información persuasiva ao afectar á dirección e cantidade de pensamentos xerados ante un estímulo. Un estado emocional positivo pode favorecer ou entorpecer a persuasión,

segundo as circunstancias. En ausencia de pensamentos sobre a proposta persuasiva, a dimensión avaliativa das emocións -estímulo positivo ou negativo- é o máis importante desde o punto de vista do cambio de actitudes, polo que un estado afectivo positivo favorece moito a persuasión.

En condicións de pensamento moderado, segundo estes autores, as emocións inflúen sobre as actitudes facendo que as persoas pensen máis ou menos. As persoas con estado de ánimo de valencia positiva -como poden ser o bo humor ou a alegría- adoitan dedicar menos tempo a pensar sobre as mensaxes que reciben, polo que tenden a discriminar menos entre argumentos fortes e febles que cando están tristes. Cando as persoas pensan moito sobre as mensaxes -cando se produce un procesamento exhaustivo- as emocións seguen actuando, pois nesgan a dirección dos pensamentos: cando o estado de ánimo é positivo os pensamentos serán máis favorables.

Ademais funcionan como un argumento en si mesmo, proporcionando información sobre os méritos da proposta -se alguén recibe unha proposta de compra, esta será percibida como máis interesante se as emocións son de valencia positiva-. Por outra banda, as cognicións -confianza, fluidez mental...- poden validar o pensamento: cando as persoas se senten contentas, confían máis nos contidos que se lles veñen á mente.

O estudo do funcionamento das mensaxes persuasivas é un dos aspectos fundamentais da investigación realizada desde a psicoloxía social sobre o cambio de actitudes. Os primeiros enfoques sobre o tema -realizados desde a escola de Yale- entendían que o receptor pensará sobre a mensaxe, que aceptará ou non en función da fonte ou emisor, do contido da mesma, da canle comunicativa e do contexto, producindo un efecto de atención, comprensión, aceptación e retención. A teoría da resposta cognitiva matiza que o receptor non é persuadido pola fonte ou a mensaxe, senón polas súas propias respostas ante elas: os seus coñecementos, actitudes e sentimentos previos.

O modelo de probabilidade na elaboración engade o impacto das respostas automáticas ao estudo dos procesos cognitivos. A persoa receptora pode ou ben elaborar de forma sistemática os seus pensamentos arredor da mensaxe avaliando os argumentos e as súas consecuencias ou pode

non ter a motivación ou a capacidade para pensar tanto sobre a mensaxe. Entón acudirá a elementos periféricos para avaliála, como por exemplo a atractivo da fonte. No primeiro caso o cambio de actitude será máis duradeiro e predicirá mellor a conduta. A probabilidade de que se dea unha maior ou menor elaboración da mensaxe depende, ademais, da motivación e da capacidade (Morales, Moya, Gaviria e Cuadrado, 2007).

Os enfoques máis recentes subliñan a intervención das emocións nestes procesos cognitivos. Os estados de ánimo, sinalan Schwarz, Bless e Bohner (1991), poden ter un forte impacto nas estratexias que usamos para procesar a información que nos chega no día a día. A presenza de certa emoción informa o receptor acerca da natureza da situación. Un estado de ánimo positivo dille ao individuo que o mundo é un lugar seguro que non ameaza os seus obxectivos. Os sentimentos positivos anuncian que a situación levará a efectos positivos. Os estados de ánimo positivos comunican que a situación é problemática e pode conducir a resultados negativos. E en función diso o receptor estará máis ou menos motivado para o cambio.

Crano e Prislin (2006) inciden tamén na influencia das emocións no cambio de actitude. Os estados afectivos, indican, foron estudados non só como un compoñente da actitude, senón como unha variable contextual con implicacións para a persuasión. As mensaxes de medo adoitan favorecer o cambio de actitudes se o receptor se sente ameazado. E os estados de ánimo negativos promoven unha maior elaboración do pensamento se a mensaxe persuasiva é considerada lexítima. Ademais, a certeza asociada ás emocións inflúe na persuasión.

Van Kleef (2014) subliñou ademais a dimensión social das emocións como axentes de persuasión pois, tal como apunta, as emocións que senten as persoas configuran as formas en que responden aos intentos de persuasión e as emocións que expresan inflúen noutras persoas que observan esas expresións. E tales efectos interpersoais das expresións emocionais son diferentes dos efectos intrapersoais da experiencia emocional estudados tradicionalmente. A partir desta teoría das emocións como información social, Van Kleef, Van den Berg e Heerdink (2015) estudaron a través de varios experimentos como as expresións emocionais

dunha persoa configuran as actitudes das demais cando estas están o suficientemente motivadas e son capaces de procesar correctamente esas expresións.

Desde un enfoque tamén de psicoloxía social a teoría da disonancia cognitiva pode contribuír a explicar o cambio de actitudes. Cando advertimos que dúas ou máis das nosas actitudes ou as nosas actitudes e comportamentos son incoherentes sentímonos mal. Para solucionalo, podemos mudar as nosas actitudes ou os nosos comportamentos, adquirir nova información que apoie a nosa actitude ou o noso comportamento ou trivializar a incoherencia, é dicir, decidir que tampouco é tan importante. A tendencia será tentar reducir a disonancia do xeito máis simple posible, que é minimizar a incoherencia. E, dado que mudar os comportamentos é máis difícil, a segunda opción será cambiar as nosas actitudes (Baron e Byrne, 2005).

Mais a teoría da disonancia cognitiva, que conta con sesenta anos de historia na psicoloxía social, debe situarse tamén, segundo Cancino-Montecinos, Björklund e Lindholm (2018), no marco das teorías de avaliación e da regulación das emocións. Se a premisa básica da teoría da disonancia é que as persoas experimentan un efecto emocional negativo ao detectar conflitos cognitivos, a disonancia seguirá segundo estes autores os mesmos principios que cando as persoas interpretan calquera outro estímulo como emocionalmente significativo. Así, as estratexias de redución de disonancia -cambio de actitude, trivialización, negación de responsabilidade, etc- poden entenderse como estratexias de regulación da emoción.

Jarcho, Berkman e Lieberman (2010) estudaron os procesos neuronais implicados no cambio de actitude, suxerindo que os procesos de racionalización asociados á toma de decisións poden desenvolverse moi rápido, no momento mesmo da decisión, sen deliberacións prolongadas, implicando un proceso semellante ao da reavaliación das emocións. O estudo do papel das emocións no cambio de actitudes e deste como proceso social tivo tamén implicacións nas revisións recentes da teoría do contacto social de Allport.

Carpenter e Dickinson (2011) consideraron os procesos cognitivos que subxacen ao cambio de actitude: a categorización social, a disonancia cognitiva e o papel das emocións e da percepción, e achegaron evidencias de que se debe prestar atención explícita a unha perspectiva intergrupala. Brown e Hewstone (2005), buscando un marco que integre os máis recentes avances na teoría do contacto social de Allport, aclaran porén que, para actualizala, deben considerarse tanto o contacto intergrupala como o as dimensións intragrupalas.

Sales (1997) recomenda, desde un enfoque de educación intercultural, o uso de tres tipos de estratexias de cambio de actitudes: as técnicas de participación activa, as de cooperación na aula e as de comunicación persuasiva. Entre as primeiras sitúa a técnica do *role-playing* ou a de discusión en grupo, entre as segundas estratexias de aprendizaxe cooperativa como a técnica de puzzle de Aronson e entre as terceiras a fotopalabra ou o disco-forum. Esta investigación empregou estes tipos de estratexias para tentar mudar as actitudes do alumnado cara a inmigración.

4.5.2. Temas controversiais e competencia intercultural

Nas últimas décadas, tal como lembra Pineda-Alfonso (2017), desenvóléronse diversos programas orientados a integrar a mellora de actitudes no campo das emocións, das habilidades sociais ou da xestión do conflito. Mais segue a faltar camiño por avanzar no fomento dos valores que alicerzan a convivencia democrática. O conflito e a convivencia son os dous eixos temáticos nos que se baseou un programa centrado na mudanza de actitudes que este autor aplicou con alumnado de 4º de ESO dun centro do extrarradio da cidade de Sevilla. O tratamento cuantitativo e cualitativo dos resultados evidenciou a evolución das actitudes cara o conflito e a convivencia, reestruturando ademais os esquemas cognitivos cara maiores niveis de complexidade a través do traballo con temas controversiais.

Os programas educativos adoitan, segundo aseguran Slakmon e Schwarz (2019), ignorar o papel das emocións nos temas que suscitan reaccións afectivas de alta intensidade na esfera pública. Mais axudar ao alumnado a regular as emocións nas interaccións sociais producidas polo

debate sobre temas controversiais pode ser un xeito de fomentar a mudanza de actitudes sobre os mesmos. Estes autores crearon, para fomentar o desenvolvemento de debates de alta calidade que implican emocións fortes, unha ferramenta de aprendizaxe cooperativa asistida por ordenador para moderar as discusións sobre temas controversiais que permitiu cumprir co estándar argumentativo-crítico ademais de axudar a regular as emocións fortes no debate deliberativo-emocional.

O proxecto de Slakmon e Schwarz pode inscribirse no que Racionero e Padrós (2010) denominaron xiro dialóxico da psicoloxía educativa, consistente en pasar de concepcións da mente centradas no coñecemento ás teorías que ven na intersubxectividade e na comunicación os principais factores na aprendizaxe. En España, o sociólogo Ramón Flecha (2001) é un dos principais impulsores dos principios da aprendizaxe dialóxica co obxectivo de combater o que chama “racismo posmoderno”, xa non cimentado en argumentos sobre a desigualdade entre razas e etnias, senón nunha irreconciliable diferenza entre elas. Flecha asegura que as pedagogías antirracistas aplicadas nas escolas acaban fomentando moitas veces, sen quererlo, o racismo posmoderno ao apoiarse nun enfoque relativista con orixe en pensadores coma Michel Foucault e Jacques Derrida. É por isto que recomenda, partindo de traballos de Habermas ou Freire, un enfoque dialóxico que pon o énfase na igualdade de dereitos.

E unha perspectiva dialóxica, no sentido definido por Racionero e Padrós (2010), é o que adopta a aprendizaxe a través do debate sobre temas controversiais. Maurissen, Barber e Claes (2018) advirten porén ao respecto de que, aínda que a teoría da democracia deliberativa –baseada no pensamento de Habermas– argumenta que o debate pode fomentar a convivencia, se se quere mellorar a tolerancia cara a inmigración nas escolas cómpre que este debate se desenvolva nun contexto de sensibilidade e respecto mutuo, facendo que todo o estudantado se sinta tratado con igualdade.

A inmigración está a manifestarse, segundo admiten Boateng, McCann, Chenane e Pryce (2020), como un tema controversial en toda Europa. Estes autores utilizaron técnicas estatísticas multinivel para estudar as actitudes cara as persoas inmigrantes en 22 países europeos.

Os resultados revelan que o grao de desenvolvemento económico, medido polo produto interior bruto (PIB) ou o investimento en educación inflúen significativamente na opinión sobre a inmigración. Ademais, a porcentaxe de inmigrantes sobre a poboación e as taxas de criminalidade determinan se os europeos e as europeas verán as persoas estranxeiras dun xeito positivo ou negativo. Non obstante, a taxa de paro non ten un efecto significativo nas percepcións.

Os medios de comunicación constitúen uns dos principais axentes de creación deste tipo de percepcións sobre a inmigración. Maneri (2010) comenta como a tendencia nos medios europeos é representar a inmigración desde a óptica do país de acollida, desde un “nós” que define uns “outros” como un problema social, político e cultural. As persoas migrantes son presentadas como suxeitos activos de accións negativas (desembarcan, violan, presionan as fronteiras, veñen en avalancha...); suxeitos pasivos de actos de filantropía institucional (son rescatados no mar, admitidos en cursos, reciben axudas...) ou suxeitos tamén pacientes de actos administrativos e políticas de control (son identificados, detidos, desaloxados, expulsados...).

Á escola, como un dos principais axentes de socialización, correspóndelle a responsabilidade de contribuír a mudar estas representacións. Uygun e Arslan (2020) preguntaron a opinión de escolares da provincia de Manisa, en Turquía, sobre os temas controversiais que querían tratar nas aulas, sendo o multiculturalismo un dos que escolleron. A atención ao debate sobre temas controversiais para a formación en competencias sociais e cívicas foise desenvolvendo nas últimas décadas no ámbito da investigación en educación.

Un estudo de investigación-acción realizado en Estados Unidos (Adler, 2011) explica como unha docente motivaba o alumnado para escribir narracións sobre a súa experiencia con persoas racial e etnicamente diferentes, tratando cuestións como a alteridade, a cultura do poder e o privilexio branco. O uso de lecturas clave e o debate significativo sobre cuestións controversiais melloraron a capacidade dos estudantes para adoptar múltiples perspectivas e recoñecer a importancia da pedagogía

culturalmente relevante a efectos de satisfacer as necesidades dun estudiantado diverso.

Xa a mediados dos anos 70 o National Council for the Social Studies, en Washington, sinalaba que o profesorado de Ciencias Sociais debía recoñecer a súa responsabilidade de introducir temas controversiais nas aulas en tanto que estaba a formar o alumnado como cidadáns democráticos con capacidade para o pensamento crítico (Muessig, 1975). A mediados dos 80, Stradling (1984) advertía de que a orientación do profesorado para tratar este tipo de temas non debía partir só da teoría, baseándose en supostos non comprobados sobre a autoridade do profesor e a susceptibilidade do estudiantado, senón adoptar unha perspectiva práctica que considerase as circunstancias atopadas en cada aula, as restricións específicas que funcionan en cada escola e os coñecementos, valores e experiencias do alumnado.

O Consello de Europa (2015) publicou unha guía para ensinar contidos controversiais na educación para a cidadanía democrática e os dereitos humanos. Neste documento define os temas controversiais como os que *arouse strong feelings and divide communities and society* (p. 14), relaciónaos coa mudanza de actitudes e recomenda métodos para logralo como o debate en pequenos grupos, o *role-playing* ou exercicios de preguntas e respostas sobre temas controversiais para realizar en grande grupo ou pequenos grupos.

Miltra e McCormick (2017) aconsellaron, pola súa banda, usar os dilemas éticos no debate sobre temas controversiais e Pineda-Alfonso (2015) propuxo combinar o tratamento de temas controversiais na educación para a cidadanía co método da aprendizaxe baseada en problemas. Oxfam (2018) publicou tamén a súa propia guía para docentes sobre como tratar os temas controversiais, na que distingue entre seis posibles roles que poden adoptar:

1. Comprometido: o docente expresa as súas propias opinións deixando claro que este papel pode levar a debates tendenciosos.

2. Obxectivo: o docente explica todos os puntos de vista posibles sen posicionarse.
3. Avogado do demo: adopta a postura oposta á expresada polo alumnado, aínda que non cadre coa súa propia opinión.
4. Defensor: presenta todos os puntos de vista dispoñibles e logo conclúe expoñendo a súa propia posición cos seus motivos.
5. Presidente imparcial: asegúrase de que todos os puntos de vista están representados a través das declaracións dos mozos ou das fontes usadas, sen manifestar a súa propia posición.
6. Interese declarado: declara o seu propio punto de vista para que os mozos poidan xulgar a parcialidade posterior e, a continuación, presenta todas as posicións o máis obxectivamente posible.

Oulton, Dillon e Grace (2004) propoñen o que chaman un marco pedagóxico “alternativo” para tratar os temas controversiais que cumpra cos seguintes puntos:

1. Incidir na natureza da controversia, é dicir, explicar que hai desacordo social sobre o tema e que existen diversas visións do mundo.
2. Motivar o alumnado a entender que a postura dunha persoa sobre un problema se verá afectada pola súa visión do mundo.
3. Enfatizar a importancia de que profesorado e alumnado reflexionen criticamente sobre a súa propia postura.
4. Axudar o alumnado a identificar a parcialidade, animándoo a adoptar unha postura crítica cara as afirmacións de neutralidade e equilibrio.

5. Promover a mentalidade aberta, a sede de máis información e a vontade de cambiar a opinión que corresponda.
6. Motivar o profesorado para que comparta as súas opinións cos alumnos e estes expliquen o xeito en que chegaron á súa propia postura.

Hand e Levinson (2012) remarcaron catro factores que poden axudar ao debate: preparación previa da argumentación; que os temas sexan accesibles para o alumnado; existencia de puntos de vista diversos mesmo convidando o alumnado a defender perspectivas coas que non se identifica e por último un rol facilitador por parte do profesorado, facendo avanzar a discusión ou pedindo ao alumnado que argumente o seu punto de vista.

Schuitema, Radstake, Van de Pol e Veugelers (2018) observaron que cando o profesorado guía máis a discusión, introducindo máis perspectivas ou facendo preguntas críticas, a calidade do debate aumenta e o alumnado participa máis, pero ten menos espazo para presentar os seus puntos de vista. Cando o debate é regulado polos propios alumnos estes tenden a responderse máis entre si e a expresar con máis liberdade as súas opinións, aínda que é probable que participe unha parte menor da clase e que a calidade do debate diminúa. Saetra (2021) reparou na importancia do ambiente creado polo profesorado e o alumnado, que depende de que existan unhas axeitadas relacións interpersoais na clase, unhas normas apropiadas para a interacción social e unha facilitación hábil por parte do docente.

Boa parte da investigación sobre temas controversiais e educación céntrase, por outra banda, nas materias de Historia e Ciencias Sociais. Gómez, Miralles, López Facal e Prats (2017) sinalaron a potencialidade da introdución de temas controversiais na educación histórica na liña do formulado por Rösen (2015) ou Barton e Levstik (2004), desde unha perspectiva social que atende aos protagonistas dos procesos históricos como axentes con obxectivos e motivacións. Desde ese enfoque, López

Facal e Santidrián (2011) propuxeron o uso dos conflitos como unha forma de reflexionar sobre os acontecementos do pasado.

O tratamento dos movementos migratorios actuais na aula poden supoñer, ao respecto, segundo Gómez, Miralles, López Facal e Prats (2017) unha oportunidade para comprender a maior interculturalidade xerada polas migracións recentes *desde la racionalidad y la defensa de valores universales; pues debe contribuir a construir nuevas identidades compartidas para una convivencia democrática en un mundo mestizo* (p. 219).

Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias (2015) subliñaron nun estudo sobre o ensino secundario en Chile como o profesorado de Historia evitaba os temas controversiais, declarándose “neutral”, aínda que na práctica si expresaba os seus puntos de vista. Iglesias, Aceituno e Toledo (2017) acharon tamén, en España, resistencias no profesorado de Historia de ensino secundario a tratar temas controversiais por consideralos “problemáticos”, preferindo decantarse por un enfoque lineal, cronolóxico e secuencial da materia.

Bekereman e Zembylas (2011) prestaron atención a como as emocións interactúan coas narrativas históricas conflitivas e, a partir dunha actividade sobre a morte de Yasser Arafat no contexto da escola integrada palestino-israelí, apuntan que o profesorado debe analizar de xeito crítico as prácticas emocionais a través das cales as narracións históricas son creadas, considerando o seu impacto no xeito en que se constitúen os espazos afectivos na aula. Recomendán tamén ao profesorado que traballa con alumnado multiétnico que trate de aumentar a súa competencia no tratamento de narrativas históricas en conflito tanto a nivel cognitivo como emocional.

Nas emocións suscitadas por temas controversiais centráronse tamén Jordanou, Kendeou e Zembylas (2020), que examinaron o pensamento dos participantes durante e despois de ler relatos históricos controversiais: un escrito por un historiador do seu grupo e outro asinado por un historiador do grupo adversario. Os participantes expresaron as súas emocións en voz alta durante a lectura e escribiron un resumo. Os resultados mostraron que presentaban nesgos favorables á súa posición tanto durante a lectura como na fase da escritura.

Coa carga emocional dos temas controversiais que implican pasados opresivos está ligado tamén un estudo feito en Nova York por Sonu (2020) que partiu dunha anécdota: creouse unha polémica entre os pais e nais de alumnado dunha escola progresista porque uns rapaces foron observados cando estaban xogando aos escravos. A dirección escribiu aos afectados pedindo disculpas e argumentando que a escravitude era un tema demasiado difícil e pouco axeitado para o alumnado de tan curta idade. A autora deste estudo indagou, a partir destes feitos, en como os adultos se escudaron nos nenos para evitar os temas controversiais, moralizando o seu comportamento.

Kello (2016) estudou tamén como o profesorado xestiona os temas controversiais en sociedades divididas. En entrevistas con docentes de Historia de Estonia e Letonia atopou que as estratexias son: ocultar ou evitar estes asuntos; atopar terreos comúns ou suavizar bordos; só facer o traballo segundo manda o currículo ou mellorar a heteroxeneidade de puntos de vista. Savenije, Brauch e Wagner (2019) realizaron un estudo de como se tratan os temas controversiais en Historia en varios países europeos e en Israel, achando situacións moi diversas: desde a evitación completa ata o uso de enfoques pedagóxicos elaborados deseñados para o tema en concreto e definicións tamén variadas de cales son os asuntos controversiais: desde o Holocausto ao Islam ou a inmigración.

Suryo (2017) redundou na conexión entre temas controversiais e ensino dialóxico ao sinalar que *the history lesson on the controversial topics is mostly appropriate with the discussion method. Controversial historical materials that are still in many interpretations should use learning methods which sharpen the brain and train the critical thinking* (p. 23). Flensner, Larsson e Säljö (2019) apuntaron tamén a cuestións metodolóxicas ao observar a utilización en escolas secundarias suecas do teatro como xeito de tratar os actuais conflitos de Oriente Medio. Nas aulas había desde alumnos refuxiados cuxas familias foron vítimas do terrorismo a estudantes de fortes opinións nacionalistas. O estudo demostra que as obras de teatro poden abrir novas oportunidades para tratar estes problemas.

O ensino da Historia a través de métodos dialóxicos pode ser, así, unha oportunidade para desenvolver as competencias interculturais do

alumnado, sobre todo nas sociedades máis multiculturais. Esta tese segue as recomendacións do Consello de Europa (2015) sobre o ensino de contidos controversiais para a educación para a cidadanía democrática, apoiándose nos modelos de cambio de actitudes (Baron e Byrne, 2005) a partir das teorías da disonancia cognitiva e no chamado xiro dialóxico (Flecha, 2001; Racionero e Padrós, 2010) en psicoloxía educativa.

5. OBXECTIVOS

O obxectivo xeral da tese é tratar de contrastar se é posible, mediante a implementación dun programa de educación intercultural en aulas de 4º de ESO e de 1º de Bacharelato baseado no traballo con emocións e no tratamento da inmigración como tema controvertido, conseguir un nivel de evolución das competencias interculturais do alumnado participante de nivel equivalente tanto con grupos que traballan con metodoloxías didácticas activas -aprendizaxe por proxectos e/ou aprendizaxe cooperativa- como con outros que o fan con metodoloxías didácticas transmisivas, máis próximas ao ensino máis tradicional.

O motivo desta formulación é que, aínda que a investigación especializada constatou a eficacia das metodoloxías activas e en especial das técnicas de traballo cooperativo en canto ao desenvolvemento de competencias interculturais (Johnson, Johnson e Maruyama, 1983; Díaz-Aguado, 2007; Santos, 1994; Singh, 1995; Batelaan e Van Hoof, 1996; Gundara e Sharma, 2013; Sharan, 2010), resulta difícil que as mesmas se implementen na práctica tanto en Bacharelato, sobre todo no 2º curso como, en menor medida, en 4º da ESO, xa que o profesorado tende a considerar que podería ser un obstáculo para avanzar na materia de cara a preparar o alumnado para as probas de acceso á Universidade. De feito, puidemos observar que profesorado que utiliza técnicas de aprendizaxe cooperativa en 3º ou 4º da ESO deixa de facelo ao chegar a 1º de Bacharelato e, sobre todo, a 2º, cando a rapidez no progreso dos contidos do currículo se torna prioritaria debido á proximidade das ABAU.

É por iso que esta tese doutoral formulouse como obxectivo xeral deseñar e avaliar un programa de intervención composto por unha serie de actividades que puidesen desenvolver uns mesmos contidos tanto a través de metodoloxías activas como a través de metodoloxías transmisivas, conseguindo uns resultados equiparables con ambas metodoloxías no relativo á mellora das competencias interculturais do alumnado. De conseguirse estes resultados podería significar ademais que a aplicación de estratexias de aprendizaxe cooperativa en concreto podería non resultar tan determinante, ou polo menos non ser a variable imprescindible, única ou a principal, segundo o caso, en canto ao desenvolvemento das competencias interculturais, dado que poden existir outras metodoloxías que acaden resultados semellantes - neste caso, o traballo con emocións e temas controversiais- e que, ademais, o ámbito educativo representa un escenario complexo no que moitas outras variables interveñen no proceso de ensino-aprendizaxe en contextos multiculturais como, tal como demostrou a literatura especializada, o xénero ou a experiencia intercultural previa.

A investigación especializada detectou en efecto, que as mulleres tenden a desenvolver maiores competencias interculturais que os homes (Ruiz, Ferrández e Sales-Ciges, 2012; Vilá, 2006; Solhaug e Kristensen, 2019; Shulz et al., 2018; Holm, Nokelainen e Tirri, 2009; Pérez, Serrano e Carpio, 2017; Albiero e Matricardi, 2013; Tompkins, Cook, Miller e LePeau, 2017; Kösker e Özgen, 2018; Yaoying, Chenfang e Huennekens, 2016 e Carrera, Cid, Almeida, González e Rodríguez, 2016), realidade que pode explicarse a través da teoría do desenvolvemento moral e da teoría feminista, no relativo á socialización das mulleres para o coidado.

A literatura educativa apuntou tamén á relevancia da experiencia intercultural como un dos factores que favorecen o maior desenvolvemento da competencia. Existe, así, evidencia científica suficiente sobre a influencia da propia experiencia migratoria ou da familiar (Sanhueza e Cardona, 2009; Aguaded, 2006; González e Ramírez, 2016), como do contacto intercultural, sexa a través da amizade, dun ambiente de diversidade cultural nas aulas ou da experiencia na realización de estudos, en forma de estadias, cursos ou anos académicos completos

noutros países (Fernández-Borrero e Vázquez-Aguado, 2014; Anderson, Lawton, Rexeisen e Hubbard, 2006; Straffon, 2003; Olson e Kroeger, 2001; Williams, 2005; Ganley, Kula e Kallemeyn, 2019; Schwarzenhal et al., 2017; Nesdale e Todd, 2000; Pettigrev, Tropp, Wagner e Christ, 2011; Chen e Graham, 2015 e Lee, 2020). A relevancia de ambos factores referidos á experiencia intercultural -a traxectoria migratoria familiar e o contacto intercultural- pode explicarse a través da teoría do contacto de Allport.

Non se quere cuestionar, así, a eficacia amplamente contrastada cientificamente das técnicas de aprendizaxe cooperativa para o mellora das competencias interculturais, senón, tendo en conta as outras variables que inflúen nas competencias, tratar de desenvolver unha metodoloxía, baseada no traballo con emocións e no tratamento de temas controvertidos na materia de Xeografía e Historia en 4º de ESO e 1º de BAC, que poida servir tanto para profesorado e alumnado afeito a traballar con metodoloxías activas como a aprendizaxe cooperativa como para profesorado e alumnado máis acostumado ás máis tradicionais técnicas transmisivas. Unha metodoloxía que resulte complementaria do uso de técnicas de traballo cooperativo nun caso e que permita ser implementada utilizando técnicas transmisivas no outro, conseguíndose con ambos resultados semellantes en canto a desenvolvemento das competencias interculturais.

O traballo con emocións e o tratamento na aula de temas controvertidos é unha das liñas de investigación do proxecto COMPROP, (PGC2018-094491-B-C31), orientado á mellora das competencias docentes do profesorado para favorecer a aprendizaxe do alumnado. Outros investigadores (Domínguez e Riveiro, 2017; Domínguez e López Facal, 2016) implicados neste proxecto reflexionaron sobre o impacto positivo do traballo con emocións no desenvolvemento de competencias sociais e cívicas. A relevancia das emocións no proceso de ensino-aprendizaxe foi salientado pola neurociencia, en cuxos avances se apoia parte da investigación realizada ao abeiro de COMPROP.

Tal como explicaron Irmondino-Yang e Damásio (2007), o razoamento separado da emoción carece de motivación. Damásio (2006) cuestionara

previamente a división establecida desde a filosofía de Descartes entre razón e emoción e recomendara tratar de emocionar para ensinar. Ortiz (2009) subliñou pola súa banda a relevancia da emoción na aprendizaxe ao reforzar a motivación; Morgado (2014) salientou o papel da emoción na lembranza do aprendido e Mora (2018) defendeu que na emoción é onde residen os fundamentos dun bo ensino porque a emoción favorece a curiosidade e a atención e polo tanto o interese. O profesorado debe crear experiencias emocionais para reforzar a aprendizaxe, segundo Hawkins (2017), porque se o alumnado non pode dar sentido a través da emoción, perde interese.

A aprendizaxe baseada en emocións está conectada, por outra banda, co desenvolvemento moral segundo Blair (2017). O cal é relevante para esta tese, pois entre os seus obxectivos está a mellora de actitudes cara a inmigración. Crano e Prislin (2006) salientaron a influencia das emocións no cambio de actitudes e Van Kleef (2014) subliñou pola súa banda a dimensión social das emocións como axentes de persuasión. A teoría da disonancia cognitiva como explicación posible da mudanza de actitudes debe situarse ademais segundo Cancino-Montecinos, Björklund e Lindholm (2020) no marco da regulación das emocións. O estudo do rol das emocións no cambio de actitudes tivo tamén implicacións nas revisións da teoría do contacto de Allport. Carpenter e Dickinson (2011) consideraron como procesos que subxacen ao cambio de actitudes a categorización social, a disonancia cognitiva e o papel das emocións, aínda que Brown e Hewstone (2005) matizaron que, para avanzar na teoría do contacto social, deben terse en conta tanto o contacto intergrupais como o as dimensións intragrúpsais.

Parece existir evidencia científica suficiente de que para ensinar convén tratar de emocionar (Irmondino-Yang e Damásio, 2007; Ortiz, 2009; Morgado, 2014; Mora, 2018; Hawkins 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2018; Domínguez e Riveiro, 2017; Domínguez e López Facal, 2016), polo que, na busca dunha metodoloxía que puidese axudar á mellora das competencias interculturais, pensamos no traballo con emocións, que encadramos ademais no tratamento da inmigración como tema controversial a través da materia de Xeografía e Historia. Gómez, Miralles, López Facal

e Prats (2017) subliñaron o potencial do tratamento de temas controvertidos na educación histórica na liña do formulado por Rösen (2015) ou Barton e Levstik (2004), desde unha perspectiva que considera os protagonistas dos procesos históricos como axentes con obxectivos e motivacións. E falar na aula sobre os movementos migratorios actuais pode constituír, segundo Gómez, Miralles, López Facal e Prats (2017) unha boa oportunidade para comprender a maior interculturalidade xerada polas migracións recentes desde un enfoque racional e de defensa de valores universais.

Na guía do Consello de Europa (2015) para ensinar contidos controvertidos na educación para a cidadanía democrática e os dereitos humanos relaciónase o tratamento nas aulas de temas controvertidos coa mudanza de actitudes e recoméndase usar métodos como o debate en pequenos grupos ou exercicios de preguntas e respostas. Ambos están presentes nesta tese, o primeiro enfocado ademais desde a perspectiva da aprendizaxe dialóxica de Flecha (1997). O diálogo sobre as migracións parece especialmente pertinente nun momento en que, segundo Boateng, McCann, Chenane e Pryce (2020) a inmigración está a expresarse como tema controvertido en Europa, feito relacionado coa súa presenza na axenda político-mediática. Maneri (2010) observara xa como a tendencia nos medios europeos era representar a inmigración desde a óptica do país de acollida, desde un “nós” que sinala uns “outros” como un problema social, político e cultural.

Baseándose na análise de Goffman (1963) sobre a formación do estigma social e na de Noelle-Neumann (1995) sobre a dinámica da espiral do silencio na creación da opinión pública, Álvarez (2009) sinala que os medios de comunicación, ademais de fomentar actitudes contrarias cara a inmigración mediante unha representación estereotípica do fenómeno, crean un clima de opinión que define o que se pode dicir en público e o que non sen ser rexeitados, contribuíndo a agochar o racismo baixo unha terminoloxía politicamente correcta que denota ademais a existencia de estigmas de clase relacionados –baixo nivel educativo, pobreza, etc-. Así, aínda que o estigma racial non adoita ser directamente enunciado por medo á sanción social, o encadre mediático proporciona argumentos

para identificar a persoa inmigrante (pola súa identidade étnica ou orixe xeográfica, xeralmente) e definila como alguén fóra da normalidade, facendo referencia á súa carencia de recursos ou de formación, á súa condición irregular, á súa diferente cultura ou relixión ou á súa suposta vinculación con condutas ilegais. Xa que grande parte das noticias, segundo este autor, sinalan aspectos como o control de fronteiras fronte á inmigración irregular, asociándoa con problemas como a marxinalidade social e a delincuencia.

Mais esta realidade non impide que poidan utilizarse materiais procedentes dos medios de comunicación -e na actualidade, en especial das redes sociais- para analizalos de forma crítica e contribuír, así, ao desenvolvemento de competencias interculturais desde a materia de Xeografía e Historia en ensino secundario, tal como sinalan Soriano e López (2003), que propoñen un método para aproveitar a prensa escrita, videoxogos, internet ou televisión como recursos para a educación intercultural. Esta investigación utiliza, de feito, diversas informacións procedentes da prensa dixital. E é precisamente a visión estereotipada sobre a inmigración que transmiten os medios (Maneri, 2010; Álvarez, 2009) a realidade que decidimos incorporar ao noso traballo co obxectivo de crear no alumnado emocións de rexeitamento deste tratamento mediático para favorecer a análise crítica sobre como os medios distorsionan a opinión pública ao respecto.

Reflexionada así a opción polo traballo con emocións e polo tratamento da inmigración como tema controversial, esta tese baséase, como xa explicamos, no modelo de desenvolvemento de competencias interculturais de Byram (1997). Para definir as variables de investigación en relación cos coñecementos, destrezas e actitudes do modelo de Byram adaptamos, como xa explicamos, as compoñentes do modelo de Hamilton, Richardson e Shuford (1998) desde unha perspectiva antirracista -prestando especial atención ao racismo nas súas novas expresións, tal como vimos no apartado sobre educación intercultural e antirracismo-. Identificamos así catro categorías ou dimensións principais: comprensión do fenómeno da inmigración, mellora das actitudes cara a inmigración, identificación coa alteridade e comprensión do fenómeno do racismo. A

correspondencia entre as categorías e as variables, adaptadas do modelo de Hamilton, Richardson e Shuford, recóllese na seguinte táboa.

Categoría	Variable
Comprensión do fenómeno da inmigración.	Desenvolvemento de mecanismos de análise sobre os estereotipos sobre a inmigración.
	Recoñecemento da diversidade cultural.
	Descrición da relación entre diversidade e desigualdade.
Mellora das actitudes cara a inmigración.	Valorización da diversidade cultural.
	Rexeitamento de actitudes racistas.
	Rexeitamento de actitudes etnocéntricas.
	Rexeitamento de actitudes asimilacionistas.
	Defensa da igualdade de dereitos para as persoas inmigrantes.
Identificación coa alteridade.	Defensa da igualdade de oportunidades laborais para as persoas inmigrantes.
	Desenvolvemento dunha concepción da identidade nacional non esencialista.
Comprensión do fenómeno do racismo.	Desenvolvemento dun maior grao de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da súa nacionalidade.
	Desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo.

Os obxectivos desta tese quedaron definidos, así, da seguinte maneira. Obxectivos xerais:

1. Avaliar se a implementación dun programa de educación intercultural baseado no traballo con emocións e centrado nas migracións como tema controversial favorece o desenvolvemento das

competencias interculturais de alumnado de 4º de ESO e de 1º de Bacharelato.

2. Avaliar os resultados de distintas metodoloxías didácticas para o desenvolvemento das competencias interculturais.
3. Identificar variables socioeconómicas e demográficas significativas no desenvolvemento de competencias interculturais do estudantado de secundaria.
4. Describir a relación entre o desenvolvemento das competencias interculturais e os procesos de identificación do alumnado coa alteridade.

Estes obxectivos xerais concretáronse nos seguintes obxectivos específicos:

1. Avaliar o grao de desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado de Historia 4º de ESO e de 1º de Bacharelato través da implementación dun programa de intervención baseado no traballo con emocións e no debate sobre a inmigración.
 - 1.1. Verificar en que medida o programa permite ao alumnado desenvolver mecanismos de análise dos estereotipos sobre a inmigración.
 - 1.2. Comprobar en que medida o programa favorece a comprensión do fenómeno migratorio por parte do alumnado.
 - 1.3. Verificar en que medida o programa favorece a comprensión por parte do alumnado do fenómeno do racismo.
 - 1.4. Contrastar en que medida o programa favorece a mellora das actitudes do estudantado cara a inmigración.

2. Comparar os resultados en canto a desenvolvemento das competencias interculturais obtidos polo alumnado que traballa con estratexias didácticas activas e con estratexias didácticas transmisivas.
3. Identificar relacións entre variables significativas para o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado.
4. Explicar a relación entre os procesos de identificación do alumnado coas persoas migrantes e o seu progresivo rexeitamento das discriminacións que poden sufrir por motivo de nacionalidade, cor da pel e/ou cultura ou etnia.

O primeiro obxectivo xeral, avaliar se a implementación dun programa de educación intercultural baseado no traballo con emocións e centrado nas migracións favorece o desenvolvemento das competencias interculturais de alumnado de 4º de ESO e de 1º de Bacharelato, correspóndese co obxectivo xeral da tese, que relaciona a implementación do programa de educación intercultural (variable independente) co desenvolvemento das competencias interculturais (variable dependente). A hipótese primeira queda así formulada: a implementación dun programa de educación intercultural baseado no traballo con emocións e centrado nas migracións como tema controversial favorece o desenvolvemento das competencias interculturais de alumnado dos niveis de 4º de ESO e 1º de Bacharelato.

O obxectivo primeiro concrétase nos obxectivos específicos que recollen as catro categorías principais de análise. O obxectivo específico 1.1., que se corresponde coa categoría da comprensión do fenómeno do inmigración, fórmulase máis en concreto como 1.1., verificar en que medida o programa permite ao alumnado desenvolver mecanismos de análise dos estereotipos sobre a inmigración. A hipótese segunda é que o programa (variable independente) permite ao alumnado desenvolver mecanismos de análise dos estereotipos sobre a inmigración (variable dependente).

O obxectivo específico 1.2, comprobar en que medida o programa favorece a comprensión do fenómeno migratorio por parte do alumnado, correspóndese coa categoría comprensión do fenómeno migratorio. A hipótese terceira é que o programa (variable independente) permite ao alumnado mellorar a súa comprensión do fenómeno da inmigración (variable dependente).

O obxectivo específico 1.3., verificar en que medida o programa favorece a comprensión por parte do alumnado do fenómeno do racismo, correspóndese coa categoría sobre a comprensión do fenómeno do racismo. A hipótese cuarta é que o programa (variable independente) permite ao alumnado mellorar a súa comprensión do fenómeno do racismo (variable dependente).

O obxectivo específico 1.4., contrastar en que medida o programa favorece a mellora das actitudes do estudantado cara a inmigración, correspóndese coa categoría mellora de actitudes cara a inmigración. A hipótese quinta postula que o programa (variable independente) permite ao alumnado mellorar a súas actitudes cara a inmigración, como variable dependente da anterior.

O segundo obxectivo xeral, avaliar os resultados de distintas metodoloxías didácticas para o desenvolvemento das competencias interculturais, concrétese no segundo obxectivo específico, que é comparar os resultados en canto a desenvolvemento das competencias interculturais obtidos polo alumnado que traballa con estratexias didácticas activas e con estratexias didácticas transmisivas. Este obxectivo trata de verificar se, como postula a tese, é posible acadar un desenvolvemento equivalente das competencias interculturais do alumnado usando unha metodoloxía máis activa -en concreto, técnicas de aprendizaxe por proxectos e/ou aprendizaxe cooperativa- e unha metodoloxía máis transmisiva.

Para iso compáranse os resultados en canto a avance de competencias interculturais obtidos por grupos que traballan con distintos tipos de técnicas. A hipótese sexta é que se poden obter resultados similares usando tanto aprendizaxe baseada en proxectos/e ou aprendizaxe cooperativa como técnicas de ensino transmisivo sempre que se faga a través

do traballo con emocións e do tratamento das migracións como tema controversial.

O obxectivo xeral terceiro, que é identificar variables socioeconómicas e demográficas significativas no desenvolvemento de competencias interculturais do estudiantado de secundaria, concrétese no obxectivo específico 3, que é identificar relacións entre variables significativas para o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado, é dicir, comprobar cales son máis e menos significativas para a mellora das competencias. Esta tese considerou, ao respecto, varias variables, a partir das cales formulamos outras tantas hipóteses. Neste caso as variables socioeconómicas ou sociodemográficas son a variable independente que pode facer mudar o desenvolvemento de competencias como variable dependente.

A hipótese sétima, que recolle a variable xénero, postula que as mulleres amosarán maiores competencias interculturais que os homes. A hipótese oitava, relacionada coa variable traxectoria migratoria familiar ou propia, prevé que a existencia dunha traxectoria migratoria familiar se relacionará cun maior desempeño nas competencias interculturais do alumnado. A hipótese novena, que incorpora a variable experiencia intercultural, postula que o alumnado con relacións de amizade dentro da escola ou en contacto fóra dela con persoas percibidas como culturalmente diferentes amosará mellores desempeños nas competencias interculturais.

A hipótese décima predí unha relación positiva entre a variable nivel de estudos dos pais e nais e o grao de desenvolvemento da competencia, xa que permite deducir un maior nivel de coñecementos sobre a inmigración, e a hipótese undécima postula respecto á variable de ocupación dos pais e nais que a menor nivel socioeconómico, medido de forma indirecta pola profesión, menor competencia intercultural, xa que segundo a teoría do conflito (Bauman, 2016; Cea D'Ancona, 2016) produciríase unha maior competencia polos recursos coas persoas inmigrantes no caso da poboación de clase obreira.

O cuarto obxectivo xeral, que é describir a relación entre o desenvolvemento das competencias interculturais e os procesos de identificación do

alumnado coa alteridade, é o máis difícil de operacionalizar. Decidimos concretalo no obxectivo específico 4, que trata de explicar a relación entre os procesos de identificación do alumnado coas persoas migrantes, que sería consecuencia do progresivo desenvolvemento das competencias interculturais a través do programa, a través do tamén crecente rexeitamento das discriminacións que poden sufrir estas persoas por motivo de nacionalidade, cor da pel e/ou cultura ou etnia. A hipótese duodécima é que a maior identificación coas persoas migrantes (variable independente) maior será o rexeitamento de distintas formas de discriminación que estas poden sufrir (variable dependente). Para realizar o contraste de hipóteses utilizamos un sistema de variables, indicadores e descritores que expoñeremos no seguinte apartado.

6. MÉTODO

Esta tese é unha investigación de carácter avaliatiu situada no paradigma sociocrítico, segundo o clasificación establecida por Bisquerra (2004). Na metodoloxía sociocrítica, procedente da tradición filosófica da teoría crítica segundo este autor, os métodos son a investigación-acción e a investigación avaliatiu. Nós escollemos a segunda. Non cremos que o noso traballo poida considerarse unha investigación-acción porque non implicamos o suficiente para iso o profesorado e en xeral a comunidade escolar en todas as fases do noso programa, desde o deseño, senón que realizamos nós un proxecto de investigación que si foi incorporando na medida do posible as suxestións do profesorado participante. A nosa é, por outra banda, unha investigación de carácter mixto, pois utiliza técnicas -instrumentos de recolla de datos- cualitativas e cuantitativas.

A inserción da investigación no paradigma sociocrítico xustifícase tamén desde a clasificación de modelos de educación intercultural proposta por Muñoz (2000), pois consiste no deseño e aplicación dun programa de educación intercultural antirracista, orientado ao desenvolvemento de competencias interculturais, que toma como referencia teórica a teoría crítica racial e, nomeadamente, os debates contemporáneos sobre os novos racismos. Tamén Bartolomé (1997) incluíu o modelo de educación antirracista no enfoque sociocrítico, dirixido á loita por unha sociedade máis xusta e igualitaria. O modelo antirracista, en concreto, segundo esta autora, subliña o carácter estrutural do racismo, óptica que tamén adopta esta tese.

Como investigación avaliativa realizada no ámbito educativo, o traballo tomou como referencia, no aspecto metodolóxico, o modelo de avaliación de programas de Pérez Juste (2006), que distingue tres momentos: avaliación do programa, avaliación do proceso de implementación do programa e avaliación dos resultados da implementación do programa. Nunha primeira fase, a avaliación do programa ten por finalidade establecer a súa calidade e viabilidade e correspóndese cunha función formativa: tomar decisións de mellora que poidan mellorar o potencial de súa eficacia. Nunha segunda fase, a avaliación do proceso ten por finalidade modificar os erros e limitacións detectadas e correspóndese cunha función formativa. Nunha terceira fase, a avaliación dos resultados ten por finalidade comprobar a eficacia do programa, é dicir, o grao de cumprimento dos obxectivos, e responde a unha función sumativa, de valoración da eficacia -consecución de obxectivos-; eficiencia -resultados en relación cos medios dispoñibles; efectividade -efectos non previstos-; satisfacción dos destinatarios e impacto no seu contexto. A avaliación do programa foise realizando en paralelo á implementación do mesmo.

6.1. PARTICIPANTES

A investigación traballa con grupos experimentais e de control que son grupos-aula naturais -grupos de 4º de ESO e de 1º de BAC de cinco centros educativos de Galicia- polo que se realizou un mostreo non probabilístico (Cea D'Ancona, 1998). Nun principio valorouse realizar en estudo lonxitudinal facendo seguimento do mesmo alumnado durante dous cursos escolares, pero esta posibilidade foi desbotada debido á mobilidade do profesorado e á mudanza da composición dos grupos nun momento de cambio de etapa e de escolla de itinerario por parte do alumnado. Tamén se considerou realizar a implementación do programa en dúas fases, en dous anos académicos consecutivos, para poder levalo a máis centros, mais tampouco foi posible debido á chegada da pandemia. Polas características do programa, ademais, debido á súa relación con contidos das materias de Historia impartidos nos últimos meses de curso, tampouco nos resultaba posible aplicalo no primeiro cuadrimestre

para acudir a máis centros. Escollemos, así, un total de cinco institutos de educación secundaria, o número máis elevado que nos pareceu factible, pois para implementar o programa era preciso acudir a cada un polo menos un día á semana.

O mostreo da poboación respondeu a un procedemento polietápico por conglomerados -pois a unidade tomada en consideración foron en primeiro lugar os centros e en segundo lugar os grupos, non os alumnos e alumnas de forma individual, o cal sería sumamente complexo-. No primeiro deseño consideramos realizar unha escolla por centros en función da presenza de alumnado estranxeiro -dato que facilita a Consellería de Cultura, Educación e Universidade-. Dado que a porcentaxe de alumnado estranxeiro en Galicia é menor que noutras comunidades, pensamos en establecer un mínimo do 2%. No curso 2018-2019, que foi cando realizamos a intervención nos centros, Galicia situábase, con 13.030 alumnos e alumnas, segundo datos do Ministerio de Educación (2018) no sétimo posto por abaixo entre as comunidades autónomas españolas en canto a cifras absolutas de alumnado estranxeiro matriculado no ensino non universitario. No curso 2016-2017, ademais, Galicia fora, cun 2,6%, a comunidade autónoma de todo o territorio español con menor porcentaxe de alumnado estranxeiro matriculado nestes mesmos niveis.

Mais, como xa advertira Goenechea (2004), a dispersión da poboación galega, cun elevado número de centros de pequeno tamaño, fai que a escolla por porcentaxes conduza aos centros rurais con menos alumnado, onde a presenza de moi poucos alumnos ou alumnas estranxeiros pode supoñer unha proporción grande. Ademais e, dadas as características dos movementos migratorios actuais, e máis en Galicia, a nacionalidade tampouco é un criterio moi fiable que sirva de indicio da diversidade cultural, se non, ás veces, só da transnacionalidade, xa que hai alumnado con nacionalidade española por ter nacido en España mais fillo/filla de estranxeiros, do mesmo xeito que parte do alumnado con nacionalidade española é fillo/filla de emigrantes galegos -retornados ou aínda expatriados-. Os dous casos interesábanos especialmente por corresponder coa variable da experiencia intercultural previa e o único xeito de saber da súa posible presenza nas aulas era preguntar nos centros, unha vez escollidos

os institutos doutra maneira. Tampouco unha determinada porcentaxe de alumnado estranxeiro no centro, dado que esta adoita ser baixa en Galicia, nos garantía a súa presenza nos grupos cos que iamos traballar.

Tiñamos, ademais, unha dificultade maior. Unha das conclusións que tiramos da nosa estadía en Portugal, na que tiveramos a oportunidade de coñecer o programa de aprendizaxe cooperativo Coopera e de manter conversas informais con parte do profesorado que nel estaba implicado, foi que, de pretender traballar con aprendizaxe cooperativa, era preferible escoller tanto profesorado como alumnado que xa estivese afeito ao uso destas técnicas, pois requiren bastante tempo de aprendizaxe e práctica. Comezamos, entón, a realizar unha busca de centros con este criterio: que houbo polo menos un profesor ou profesora que traballase en 4º de ESO ou 1º de BAC nas materias de Xeografía e Historia ou Historia do Mundo Contemporáneo con aprendizaxe cooperativa ou por proxectos.

Este proceso, que foi complexo debido á escaseza de profesorado que cumpra estas características, restrinxiu moito o noso universo mostral. Realizamos a procura a través do Grupo de Investigación Roda e dos centros de formación e recursos para o profesorado da Consellería de Educación, onde nos informaron de que eran as provincias de A Coruña e Pontevedra onde podía haber máis docentes con certa experiencia co traballo cooperativo, pois por esta parte do territorio galego comezara un programa de formación para o ensino con técnicas de aprendizaxe cooperativo da Universidade de Vic -o *Cooperar para Aprender/Aprender para Cooperar*, dirixido por Pere Pujolàs e José Ramón Lago- no que profesorado galego estaba participando.

Localizamos, así, sete docentes -catro homes e tres mulleres- de sete centros diferentes, todos situados na provincias de Pontevedra e A Coruña, que cumprían co noso requisito. Para escoller cinco destes sete centros consideramos outro criterio, que foi a localidade -rural ou urbana- na que se situaban, quedando con cinco: dous situados no ámbito rural, un no urbano e dous no periurbano. Dos dous do rural, un (centro 1) pertence a unha parroquia dun concello situado perto da capital galega e o outro (centro 2) está ubicado nunha vila rural situada a similar distancia de dúas cidades galegas. O urbano (centro 3) está no

centro dunha das principais cidades da comunidade autónoma e dos periurbanos, próximos a dúas cidades distintas, un encóntrase nunha vila dormitorio cunha economía de servizos (centro 4) e o outro nunha vila cunha economía industrial (centro 5).

Escollidos estes cinco centros, os profesores que accederan a colaborar na nosa investigación, con experiencia na aprendizaxe cooperativa, serviron de intermediarios para conseguir que outro profesorado que traballase con técnicas transmisivas ou cunha metodoloxía máis activa nos dese acceso ás súas aulas para atopar tanto os grupos de control como os grupos experimentais que necesitabamos que traballasen con técnicas transmisivas. Contamos, así, en total, coa colaboración de dez docentes. Para decidir despois que grupos tomaríamos como experimentais e cales nos servirían de grupos de control consideramos outros dous criterios.

Primeiro, a información que o profesorado nos proporcionou sobre o nivel académico do alumnado, medido pola nota media e pola presenza ou non de alumnado repetidor, para poder establecer despois comparacións entre grupos máis ou menos homoxéneos nese sentido. Segundo, o que fora o noso criterio inicial, a diversidade cultural, que concretamos da seguinte maneira: que polo menos nos grupos experimentais houbera, en cada un deles, un mínimo de dous alumnos ou alumnas cunha traxectoria familiar migratoria, xa fosen estranxeiros -inmigrantes que viñeran cos seus pais e nais ou outros familiares-; alumnos e alumnas con nacionalidade española que fosen fillos ou fillas de estranxeiros -nun dos casos era ademais un criterio relevante porque se trata dunha vila cunha comunidade de orixe marroquí moi asentada- ou alumnos e alumnas galegos fillos/as ou netos/as de emigrantes.

Evitamos, así, tomar como indicador da diversidade cultural a estranxeiría identificando diversidade con inmigración, tendo en conta ademais que a escolla de centros urbanos e rurais nos aseguraba ter representado un dos factores de diversidade cultural endóxena, que é o lingüístico: nos centros rurais o alumnado fala preferentemente galego, no urbano castelán e nos periurbanos principalmente tamén castelán, mais con maior variabilidade. Fixemos, en conclusión, un mostreo por cotas en tres etapas (Cea D'Ancona, 1998), é dicir, unha forma de mostreo

por grupos sociais definidos *a priori* segundo uns determinados criterios (Flick, 2018), que neste caso foron o tipo de metodoloxía didáctica usada na aula en primeiro lugar, a contorna rural ou urbana do centro no segundo lugar e a diversidade cultural e o nivel académico do alumnado no terceiro lugar. Aínda así, finalmente, o 5% da mostra de alumnado participante coa que traballamos ten unha nacionalidade distinta da española.

Contamos, así, en total, para a nosa investigación, con dez docentes (N=10) e 244 discentes (N=244), dos cales 181 estaban nos grupos experimentais e 63 nos grupos de control. Os grupos foron, en total, 13, sendo nove deles experimentais e catro de control. Nos grupos experimentais colaboraron nesta tese seis profesores e profesoras, dos cales dous daban clase no mesmo centro a dous grupos experimentais diferentes -un de 1º de BAC e outro de 4º de ESO-. Outro profesor impartía aulas tamén nun mesmo centro a un dos grupos experimentais e un dos grupos de control -ambos de 4º de ESO-. Tres profesoras máis participaron dándonos acceso ás súas aulas para facer probas de postest ao alumnado dos grupos de control. Unha fase de observación que realizamos durante dúas semanas antes de comezar coa implementación da serie de actividades -que só se fixeron nos grupos experimentais- permitiunos clasificar os grupos non segundo unha estrita oposición binaria de uso de metodoloxías activas/transmisivas, senón tendo en conta diversos graos de combinación de estratexias didácticas activas e transmisivas que atopamos na realidade das aulas. Resumimos os datos dos grupos na seguinte táboa.

Grupo	Centro e nivel académico do grupo.	Metodoloxía	Contorna	Factor/es de diversidade
Grupo 1: experimental de 1º de BAC. N=10	Centro 5. Nivel académico medio	Aprendizaxe Cooperativa	Periurbana	Alumnado inmigrante de orixe latinoamericana (2)
Grupo 2: experimental de 1º de BAC. N=18	Centro 3. Nivel académico alto	Aprendizaxe cooperativa	Urbana	Alumnado inmigrante de orixe latinoamericana (1) e alumnado galego con traxectoria familiar migratoria

Grupo	Centro e nivel académico do grupo.	Metodoloxía	Contorna	Factor/es de diversidade
Grupo 3: experi- mental de 1º de BAC. N=25	Centro 2. Nivel académico medio	Metodoloxía transmisiva	Rural	Alumnado galego con traxec- toria familiar migrante
Grupo 4: grupo de control de 1º de BAC. N=22	Centro 4. Nivel académico medio	Metodoloxía transmisiva	Periurbana	Alumnado inmi- grante de orixe latinoamericana (2) e alumnado galego con trax- ectoria familiar migrante
Grupo 5. Experi- mental de 4º de ESO. N=12	Centro 4. Nivel académico baixo	Aprendizaxe cooperativa	Periurbana	A metade do alumnado (6) era inmigrante de orixe latinoamer- icana e co curso avanzado chegou unha alumna rumana que non falaba galego nin español
Grupo 6. Grupo de control de 4º de ESO. N=12	Centro 2. Nivel académico baixo	Metodoloxía transmisiva	Rural	A metade do alumnado (6) era inmigrante de orixe latino- americana
Grupo 7. Grupo experimental de 4º de ESO. N=22	Centro 3. Nivel académico alto. Mesmo profesor que grupo 2	Aprendizaxe co- operativa, máis proxectos, máis transmisiva	Urbana	Alumnado galego con familia con traxectoria migrante
Grupo 8. Grupo experimental de 4º de ESO. N=27	Centro 1. Nivel académico medio	Aprendizaxe cooperativa máis transmisiva	Rural	Alumnado galego con familia con traxectoria migrante.
Grupo 9. Grupo experimental de 4º de ESO. N=24	Centro 2. Nivel académico alto	Aprendizaxe por proxectos	Rural	Alumnado galego con familia con traxectoria migrante e alum- nado galego de orixe marroquí (1)

Grupo	Centro e nivel académico do grupo.	Metodoloxía	Contorna	Factor/es de diversidade
Grupo 10. Grupo experimental de 4º de ESO. N=17	Centro 2. Nivel académico medio	Metodoloxía transmisiva. Mesmo profesor que grupo 3	Rural	Alumnado galego con familia con traxectoria migrante
Grupo 11. Grupo de experimental de 4º de ESO. N=26	Centro 4. Nivel académico medio	Metodoloxía transmisiva	Periurbana	Alumnado galego con familia de traxectoria migrante
Grupo 12. Grupo de control de 4º de ESO. N=14	Centro 4. Nivel académico medio	Metodoloxía transmisiva. Mesmo profesor que grupo 5	Periurbana	Alumnado galego con familia con traxectoria migrante máis alumnado cigano (1)
Grupo 13. Grupo de control de 4º de ESO. N=15	Centro 3. Nivel académico medio	Aprendizaxe cooperativa máis proxectos	Urbana	Alumnado inmigrante de orixe latinoamericana (1) e de orixe marroquí (1)

6.2. INSTRUMENTOS

Un dos principios desta investigación é a triangulación, a través en primeiro lugar do uso de técnicas de recolla de datos procedentes do método cualitativo e do cuantitativo e en segundo lugar dunha análise de datos que, a través dun sistema de indicadores e descritores, permitiunos realizar partes da interpretación dos datos considerando á vez os resultados dos instrumentos cuantitativos e cualitativos. A triangulación é unha das características das investigacións de tipo mixto, cuantitativas e cualitativas ao mesmo tempo e, segundo explica Flick (2018), *aquí, las distintas perspectivas metodológicas se complementan mutuamente en el estudio de un problema, y esto se concibe como la compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual* (p. 280). No noso caso, os mesmos participantes - dos grupos experimentais- realizaron

probas de pretest e postest de tipo cuantitativo (unha escala e dous cuestionarios) e de tipo cualitativo (escribiron un relato, unha lista de vantaxes e desvantaxes da inmigración e unha redacción). Despois, as respostas dos instrumentos cualitativos analizáronse en canto á súa frecuencia e distribución e os patróns de respostas dos cuantitativos comparáronse, a través duns mesmos descritores, cos dos instrumentos cualitativos.

Como investigación avaliativa, esta tese utiliza, segundo a clasificación establecida por Pérez Juste (2014):

1. Técnicas de observación -observación participante cun diario de campo como instrumento de recolla de datos e rexistro de anécdotas-.
2. Técnicas de análise de contido -dun relato, dunha lista de vantaxes e desvantaxes da inmigración e das redaccións finais realizadas como producións do alumnado-.
3. Técnicas de enquisa. A través de tres escalas -unha de pretest e postest para o alumnado e dúas de avaliación do programa, unha para o alumnado e outra para o profesorado-, dun cuestionario de pretest e de postest para o alumnado; doutro cuestionario só de postest-.
4. Técnicas de consulta -consulta a expertos, na fase inicial, procesual e final, tanto para a avaliación do programa como para a avaliación dos instrumentos e para procurar orientación para a fundamentación teórica-.
5. Técnicas de proba -na fase procesual, o alumnado respondeu, antes e despois de cada unha das catro unidades didácticas nas que se organiza a serie de actividades propostas, unhas preguntas de pretest e de postest para comprobar a asimilación dos contidos e a investigadora utilizou unha lista de cotexo para autoavaliar a evolución do propio programa-.

Presentamos na seguinte táboa os instrumentos en función das fases da avaliación do programa.

Avaliación de necesidades.	Diario de campo durante a fase de observación participante.
	Lista de vantaxes e desvantaxes da inmigración.
	Cuestionario de competencia intercultural.
Avaliación inicial.	Consulta con expertas (entrevistas).
	Escala de actitudes interculturais (pretest).
	Cuestionario de competencia intercultural (usado para avaliar necesidades e como pretest).
	Producións do alumnado: o relato.
Avaliación procesual.	Consultas con expertos (cuestionario).
	Registro de anécdotas.
	Lista de cotexo para autoavaliación.
	Probas de avaliación de pretest e postest incluídas na serie de actividades.
Avaliación final.	Escala de satisfacción do alumnado.
	Escala de satisfacción do profesorado.
	Conversas informais con outros/as investigadores/as nos congresos internacionais de Educación.
	Consulta a expertos/as: revisión da escala intercultural nunha reunión co Departamento de Didáctica da Universidade de Malmö.
	Cuestionario de competencia intercultural comportamental e escala de actitudes interculturais (as mesmas que as de pretest, usadas como postest).
	Producción do alumnado: redacción final (postest).

A tese realizouse segundo un cronograma que nos serviu de orientación para organizar o traballo e que expoñemos a continuación:

1. Abril a setembro de 2017.

Reflexión sobre o problema de investigación e as súas implicacións sociais. Permitiu definir a xustificación científica da tese, así como o problema e as preguntas de investigación.

Comezo da revisión bibliográfica para o estudo do estado da cuestión. Permitiu familiarizarse coa bibliografía sobre educación intercultural e en concreto sobre o desenvolvemento de competencias interculturais e definir a fundamentación teórica desde una perspectiva antirracista, enfocada no concepto de racismo cultural, ademais de identificar as posibles variables máis relevantes no desenvolvemento das competencias interculturais.

Revisión bibliográfica para a fundamentación da metodoloxía. Lecturas sobre Didáctica das Ciencias Sociais, Pedagogía Crítica e Metodoloxía da Investigación en Ciencias Sociais e en Educación serviron para definir a metodoloxía.

Deseño do programa, prestando especial atención nesta fase aos instrumentos de investigación.

2. Outubro de 2017 a setembro de 2018.

Validación por expertos dos instrumentos de investigación. Permitiu revisar, sobre todo, a redacción dos instrumentos para adaptala ao nivel del alumnado.

Continuación da revisión bibliográfica. A revisión bibliográfica comezara por buscas na biblioteca da USC a partir da orientación proporcionada por expertos en distintos campos de coñecemento: Metodoloxía -unha profesora de Métodos de Investigación en Ciencias Sociais e Educación da Universidade de Santiago-; Antropoloxía -unha profesora de Antropoloxía Social e Cultural da Universidade Nacional a Distancia (UNED); Socioloxía -unha profesora do Máster Universitario en Políticas Sociais e Intervención Sociocomunitaria da Universidade da Coruña (UDC) e Pedagogía -unha profesora de Metodoloxía da Investigación para o Cambio Socioeducativo da Universidade de Santiago-. Nesta segunda fase comezouse a revisar artigos de SCOPUS e WOS, seleccionando máis de 900 tras realizar buscas con ecuacións clave. A busca en SCOPUS e WOS foi complementada con procuras máis concretas a través de Dialnet, ERIC, Google Scholar e ResearchGate.

Continuación do deseño do programa. Planificación da serie de actividades a desenvolver nos centros.

Rematado o deseño do programa, primeira fase do traballo de campo. Comezo da observación participante en dous dos centros de secundaria nos que no curso seguinte se aplicou a serie de actividades. Serviu para rexistrar, nun diario de campo, o traballo realizado en clase por profesorado e alumnado: estratexias didácticas e a súa relación cos valores e actitudes relacionados coa diversidade cultural.

Avaliación inicial do programa a través da consulta a expertos. Permitted reorientar a redacción dos obxectivos e revisar a metodoloxía.

3. Outubro de 2018 a setembro de 2019.

Continuación da revisión bibliográfica. Buscas máis concretas, con ecuacións clave, en SCOPUS e WOS, e nova revisión bibliográfica tamén máis concreta, procedente sobre todo da Socioloxía e da Filosofía, sobre teoría postcolonial, teoría antirracista, teoría radical, interseccionalidade, racismo cultural, migracións contemporáneas, teoría da identidade, cosmopolitismo e teoría do conflito social.

Implementación da serie de actividades en centros, organizada en catro unidades didácticas (segunda fase do traballo de campo). Realizada nos cinco últimos meses do curso en cinco centros educativos. A intervención foi realizada pola investigadora en presenza do profesor/a do alumnado, que adoptou un rol colaborador e ás veces substituído da investigadora, pois parte das actividades realizáronse na clase sen a súa presenza ao ser asumidas polo profesorado participante. Nesta fase a investigadora substituíu o diario de campo por un rexistro de anécdotas, un documento que permite apuntar reaccións e comportamentos por parte do alumnado consideradas significativas (Pérez Juste, 2014). Ademais, despois do remate da segunda unidade didáctica realizouse a avaliación procesual do programa.

4. Outubro de 2019 a setembro de 2021:

Avaliación final do programa. A análise dos resultados dunha escala dirixida ao alumnado e outra dirixida ao profesorado permitiu coñecer o grao de satisfacción dos destinatarios co programa.

Asistencia a dous congresos internacionais, con presentación de comunicacións. 16 conferencia anual da *History Educators International Research Network's* e *Education in a era of Risk*: Congreso da *European Educational Research Association*. A participación nestes congresos permitiu contrastar con outros investigadores aspectos do programa como a diferenza nas melloras acadadas en canto a actitudes e coñecementos, contribuindo á avaliación do mesmo.

Realización dunha estadía en Suecia (Universidade de Malmö). A revisión nun seminario de Didáctica das Ciencias Sociais da escala intercultural usada no programa contribuíu tamén á avaliación final, pois permitiu reflexionar sobre os ítems para facelos, para futuras investigacións, máis fáciles de comprender e máis inclusivos para contextos máis multiculturalais que a sociedade galega.

Procesamento dos datos cuantitativos e cualitativos obtidos na segunda fase do traballo de campo e análise dos mesmos a través de Atlas.ti e SPSS. Esta análise, realizada a través da comparación dos resultados das probas de pretest e de postest, serviu para a avaliación da eficacia do programa en canto a cumprimento dos seus obxectivos.

6.2.1. Validación dos instrumentos da avaliación de necesidades e da avaliación inicial

Na fase de avaliación de necesidades utilizáronse tres instrumentos, o diario de campo, a lista de vantaxes e desvantaxes da inmigración e o cuestionario de competencias interculturais. A análise da listaxe de vantaxes e desvantaxes podía resultar de moita utilidade debido, fundamentalmente, a que convida o alumnado a responder o que pensa ou sente, sen estar condicionado polo resto de preguntas, como acontece nun cuestionario. É dicir, ao introducir un enunciado neutro, non hai unha “guía” que lle poida indicar o sentido “correcto” das respostas. Esta é unha das razóns, tamén, de que nestas listaxes aparezan, normalmente, os contidos máis próximos ao que poderíamos considerar un rexeitamento da poboación migrante ou mesmo racismo.

O feito de ter que simplificar favorece o xurdimento dos contidos máis inmediatos e, cremos, dadas as respostas obtidas, que o alumnado fuxiu en boa medida da resposta que saben que se espera deles. En boa medida, o exercicio foi capaz, polo tanto, de superar as barreiras do contexto e permitiu que os alumnos se expresasen sen autocensurarse.

Mais o traballo de campo comezara, en realidade, anteriormente cunha fase de observación, de novembro a marzo do curso 2017/2018, en dous dos centros -o centro 4 e o centro 2- nos que no curso seguinte se implementou a serie de actividades. Foi un tipo de observación participante na que ás veces a investigadora interviña nas aulas para realizar preguntas concretas ao alumnado aproveitando os momentos nos que xurdían cuestións relacionadas coa diversidade cultural e a emigración. A observación participante forma parte do método etnográfico, que segundo Velasco e Díaz de Rada (1997) *pretende reflejar la trama de la cultura, es decir, las prácticas y los discursos de los agentes tal y como se imbrican en una forma de vida* (p. 219).

A nosa observación realizouse no centro 4 con dous grupos: un de 4º de ESO e outro de 3º de ESO, e no centro 2 con outros dous grupos, ambos de 4º de ESO. No centro 4, o grupo de 4º de ESO traballaba por cooperativo e o de 3º con técnicas transmisivas. No centro 2, un grupo traballaba por proxectos e o outro con técnicas transmisivas. Parte do alumnado destes dous grupos estaba, ademais, o ano seguinte nos grupos de 1º de BAC cos que se traballou no mesmo centro. Os obxectivos da realización desta observación foron:

1. Observar a dinámica dunha aula actual de secundaria, xa que a investigadora carecía de experiencia na docencia e rematara a educación secundaria máis de vinte anos atrás.
2. Comprender o funcionamento práctico das diferentes estratexias didácticas, completando o aprendido na estadía realizada en Portugal.
3. Detectar necesidades do alumnado en canto a formación en educación intercultural.

A información do diario de campo estruturouse a través dunha ficha na que se cubrían os seguintes datos: data, centro, grupo, docente, metodoloxía didáctica e información relevante (para a detección de necesidades): en concreto, comentarios do alumnado sobre o fenómeno migratorio. A información obtida desta maneira foi complementada, en canto a detección de necesidades, co cuestionario de competencia intercultural e coa lista de vantaxes e desvantaxes da inmigración.

Para a metaavaliación (a avaliación inicial do propio programa), realizouse, a través de entrevistas, unha consulta a tres persoas expertas en educación intercultural e á vez en metodoloxía da investigación en educación: unha profesora de Metodoloxía do Deseño e Avaliación de Programas Educativos da Universidade de Santiago, unha profesora de Métodos de Investigación en Educación da Universidade de Almería e unha profesora do Instituto Universitário de Maia, Portugal, que naquela altura era unha das poucas especialistas do seu país en consciencia histórica e interculturalidade.

A consulta a expertos pode realizarse, segundo Pérez Juste (2014), mediante entrevistas, cuestionarios ou escalas. *En el primer caso, suele tratarse de encuentros poco estructurados, en los que los expertos se manifiestan de forma libre en relación con las cuestiones que interesan al evaluador* (p. 227), segundo explica. Así foi no noso caso. Preferiuse, por tratarse da fase inicial na que o programa era susceptible de sufrir aínda moitos cambios, a entrevista presencial para que as tres expertas puidesen comentar o que considerasen oportuno en relación, sobre todo, co aspecto que á investigadora lle presentaba máis dúbidas, que era a adecuación da metodoloxía -dos instrumentos de investigación- para conseguir os obxectivos propostos. Optouse, por iso, pola entrevista focalizada (Flick, 2018), que comeza con preguntas non estruturadas -no noso caso, a petición dunha opinión xeral sobre o proxecto- para marcar despois criterios concretos (Pérez Juste, 2014) pero deixando aberta a resposta. Estes criterios foron a suficiencia e pertinencia dos instrumentos para conseguir os obxectivos propostos e a adecuación dos mesmos aos destinatarios e a viabilidade e calidade técnica do programa, en canto a coherencia dos seus compoñentes. As respostas das expertas rexistráronse por escrito.

Nese sentido, as tres expertas coincidiron en recomendar a redución do número de instrumentos previstos, o cal levou á investigadora a tomar a decisión de renunciar a catro dos pensados inicialmente: tests sociométricos; entrevistas con profesores con experiencia en aplicación de programas interculturais nos mesmos ou noutros centros; un grupo de discusión con parte do profesorado dos grupos experimentais e un grupo focal cun grupo de alumnos e alumnas, compañeiros do alumnado dos grupos experimentais mais doutras aulas dos mesmos centros. O motivo é que, segundo advertiron estas expertas consultadas, o volume de información ía resultar excesivo e ademais, probablemente, estes instrumentos non ían proporcionar moita información relevante adicional á que xa ía obterse co resto de instrumentos sobre o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado dos grupos experimentais.

Tamén se discutiu con estas expertas sobre a pertinencia da incorporación de datos sobre as actitudes interculturais dos pais e nais do alumnado. Unha propuxo enviar aos pais e nais unha actividade de resolución dun problema intercultural para realizar na casa cos seus fillos e fillas, mais outra recomendou renunciar a testar as actitudes interculturais das familias por considerar que a investigación xa era o suficientemente complexa e completa sen esa información. Finalmente, tentouse acceder a eses datos a través dunha adaptación do cuestionario de competencia intercultural cuberto polo alumnado, pero o número de respostas obtido foi tan baixo -nalgúns grupos, non máis de dúas ou tres e noutros ningún- que non se consideraron na análise.

A avaliación inicial por consulta a expertas serviu tamén para revisar o enfoque dos obxectivos da investigación. De feito, a primeira redacción dos obxectivos xerais era a seguinte:

1. Documentar e describir os elementos máis importantes no desenvolvemento das competencias cívicas do alumnado de secundaria ao realizar un programa de actividades enmarcado nunha metodoloxía baseada nas estratexias interactivas.

2. Identificar, describir e analizar a relación entre o desenvolvemento de competencias cívicas e os procesos de identificación con certos colectivos (inmigrantes e alumnado pertencente a etnias ou culturas diferentes á maioritaria)
3. Diseñar e implementar metodoloxías didácticas innovadoras para o desenvolvemento das competencias culturais e cívicas necesarias para a educación intercultural.
4. Diseñar e implementar materiais didácticos e instrumentos de avaliación das competencias sociais e cívicas que permitan ao profesorado realizar un seguimento da adquisición destas competencias.

A consulta a expertas levou a tomar a decisión de reformular os obxectivos con varios propósitos: clarificar os conceptos -centrándonos en exclusiva nas competencias interculturais, máis aló do resto de competencias sociais e cívicas-; facilitar a operacionalización das variables, é dicir, o deseño de indicadores e descritores para a análise do grao de cumprimento de obxectivos; diferenciar con claridade os obxectivos entre si e ampliar a investigación máis aló das metodoloxías activas, ás que o primeiro deseño do programa se limitaba, pois a previsión inicial era soamente traballar con grupos experimentais que utilizasen técnicas de traballo cooperativo e comparar os seus resultados con grupos de control que utilizasen técnicas transmisivas.

A avaliación inicial, centrada xa nos obxectivos do programa en canto a desenvolvemento das competencias interculturais e xa alén da metaavaliación, continuou coa escala de actitudes interculturais, unha escala tipo Likert, e o cuestionario de competencias interculturais. A escala Likert, chamada Escala de Actitudes Interculturais, foi deseñada tomando como referencia a *Escala de Competencia Intercultural General* da tese doutoral de Rita Matencio (2017), que á súa vez se apoiara para redactar os seus ítems na creada anteriormente por Blasco, Bueno e Torregrosa (2004).

A opción por esta escala, no canto por exemplo das procedentes do mundo anglosaxón citadas por Fantini (2009) en *The Sage Handbook of*

Intercultural Competence, parte delas amplamente coñecidas na investigación internacional, foi que consideramos que a de Matencio (2017) era máis axeitada para o contexto galego, por ser este moito menos intercultural que o dos países nos que estes instrumentos foron deseñados. A escala desta investigación realiza, aínda así, considerables modificacións respecto á de Matencio para adecuala á nosa fundamentación teórica, é dicir, a un enfoque de educación antirracista. De feito, quedamos só finalmente con cinco dos seus ítems, tomando outros cinco ítems do *Cuestionario Intercultural del Alumnado* da mesma autora e adaptándoos todos.

Nós concedemos, por outra banda, unha grande relevancia a dimensións como as actitudes cara á igualdade de dereitos para as persoas migrantes -con doce ítems dun total de trinta-. Porque ao deseñar os instrumentos tiñamos especial interese en propoñer preguntas directamente relacionadas co racismo e coa discriminación non formuladas de forma abstracta senón dirixidas, na medida do posible, a que o alumnado pensase na súa vida cotiá, nas súas actitudes e comportamentos concretos do día a día e máis nun momento de presenza dun forte discurso anti-inmigración na axenda política e mediática, como xa se explicou anteriormente.

É por iso que, para evitar o fenómeno da desexabilidade social -que mentisen por considerar que o seu pensamento non sería socialmente aceptado- introducíronse ítems ou preguntas que expresan ideas ou condutas indesexables como se fosen normais, seguindo as indicacións ao respecto de Sudman e Bradburn (1987), aínda a risco de provocar reaccións negativas no estudantado con actitudes máis interculturais. O que tiñamos claro era que non queriamos que o alumnado realizase só declaracións de aceptación da diversidade como ideal, senón que se posicionase ante as discriminacións reais e presentes na nosa sociedade, motivo polo cal boa parte dos ítems preguntan pola igualdade de dereitos en ámbitos concretos como a educación, a sanidade e o acceso aos servizos sociais. A nosa escala de actitudes interculturais quedou finalmente como segue.

Escala de actitudes interculturais

Como xa sabes, o teu Instituto participa nun estudio da Universidade de Santiago sobre a relación entre a maneira de aprender Historia e a maneira de pensar a diversidade cultural. Precisamos que leas con atención as 30 afirmacións que hai neste test e penses se estás de acordo ou en desacordo con elas. Para responder, só tes que escoller un número. 1 considérase nada ou pouco de acordo, 2 de acordo, 3 bastante de acordo e 4 totalmente de acordo.

		1	2	3	4
1	A diversidade cultural é algo normal en calquera país, aínda que non houberse inmigrantes.				
2	Identifico as distintas formas de diversidade cultural que hai na miña contorna.				
3	Identifico os estereotipos asociados a determinados países, ou a determinadas rexións ou culturas dentro dun mesmo país.				
4	Resúltame difícil entender por que hai persoas que discriminan a outras.				
5	Eu trato a todo o mundo igual, pero sei que hai persoas que discriminan a outras por de onde proceden.				
6	Todas as culturas inflúense entre si e iso é positivo.				
7	Critico os comportamentos racistas e discriminatorios doutras persoas.				
8	Todas as persoas, veñan de onde veñan, deberían ter garantido o respecto aos seus Dereitos Humanos.				
9	Penso que a miña cultura é mellor ca outras.				
10	As axudas sociais para as persoas con menos recursos deberían ser iguais para todas as persoas, independentemente do país de orixe.				
11	Pareceríame inxusto que compañeiros/as procedentes doutros países tivesen menos oportunidades de traballar no meu país nas profesións nas que eu quero traballar.				
12	Cando vexo comportamentos racistas ou discriminatorios cara a persoas de culturas diferentes, non me gusta pero penso que non é a miña responsabilidade facer algo.				
13	Calquera persoa debería ter dereito a traballar en calquera parte do mundo.				

		1	2	3	4
14	Para conservar a cultura propia o mellor é que non sexa influenciada por culturas doutros países.				
15	A desigualdade social non ten que ver coa cultura, senón máis ben con outros factores como a clase social de procedencia da persoa.				
16	É normal que as persoas estranxeiras non teñan os mesmos dereitos que as españolas.				
17	O racismo está hoxe bastante superado: as discriminacións prodúcense por outros motivos.				
18	A discriminación social débese a unha mestura de factores, entre os que se atopan a cultura, a etnia, a clase social e o xénero.				
19	A cultura europea está máis evolucionada ca outras.				
20	Nos institutos débense ensinar contidos, valores e costumes de distintas culturas.				
21	Os/as inmigrantes normalmente reciben máis axudas sociais que os españois aínda que non teñan máis problemas económicos.				
22	Se a calidade da atención sanitaria empeora, a causa non é a presenza de inmigrantes.				
23	A atención sanitaria é un dereito que debería ser universal, tamén para os/as inmigrantes, estean en situación regular ou irregular.				
24	O institutos deberían promover que os compañeiros/as de culturas diferentes á maioritaria manteñan a súa cultura.				
25	Quero que os pais e nais dos meus compañeiros/as inmigrantes teñan traballo no meu país, pero só se non compiten polos mesmos postos de traballo que os meus pais e que os pais dos meus compañeiros/as españois.				
26	O alumnado de culturas diferentes á maioritaria tende a facer que todos vaian máis atrasados e que haxa máis conflitos no instituto.				
27	Os/as inmigrantes tenden a abusar da atención sanitaria gratuíta.				
28	Os compañeiros/as de culturas diferentes á maioritaria deben seguir cultivando a súa lingua e cultura, pero na súa casa e cos seus amigos/as da súa mesma cultura.				
29	Os españois deberían ter preferencia sobre os estranxeiros na atención sanitaria en España.				
30	Os/as inmigrantes deberían ter só os traballos que os españois non queren ou non poden facer.				

O cuestionario de competencias interculturais, utilizado para a avaliación de necesidades e como proba de pretest, é un instrumento diferente da escala: un cuestionario de preguntas pechadas e opción múltiple. Neste caso tomamos como referencia a *Encuesta de Actitudes hacia la Inmigración* (2017) do Centro de Investigaciones Sociolóxicas (CIS), da que adaptamos sete preguntas. Como no caso da escala, as outras cuestións formuladas proceden da nosa fundamentación teórica. A pregunta 22 é unha adaptación doutra similar que pode atoparse no *Cuestionario Intercultural del Alumnado* de Matencio (2017).

Cuestionario de competencia intercultural.

O teu instituto participa, como sabes, nunha investigación da Universidade de Santiago sobre educación intercultural a través da materia de Historia. Este é o segundo test que nos gustaría que cubrises. Só tes que marcar cun círculo ou cunha cruz as respostas, seguindo as instrucións que podes ler en cada pregunta. Nunhas preguntas tes que escoller unha soa resposta e noutras podes escoller todas as respostas que queiras.

1. A maioría das persoas inmigrantes que viven en España veñen de: (Sinala cun círculo a resposta que che pareza máis correcta).

- a) África.
- b) Europa e América.
- c) América e África.
- d) Europa e Asia.

2. Hai algún grupo de inmigrantes polo que teñas máis simpatía? (Márcaos cun círculo: podes marcar todos os que queiras).

- a) Latinoamericanos (tamén chamados hispanoamericanos, latinos ou hispanos)
- b) Europeos da Europa occidental (Francia, Alemaña, Inglaterra...)
- c) Europeos da Europa do Este (Romanía, Albania, Serbia...)
- d) Magrebís (de Marrocos, Arxelia, Túnez...)
- e) Africanos da África subsahariana (Senegal, Etiopía, Congo, Sudán...)
- f) Chineses.
- g) Non sinto máis simpatía por ningún grupo en especial.

3. Cando falan de persoas inmigrantes, os medios de comunicación teñen tendencia a: (Escolle unha soa resposta).

- a) Ser bastante obxectivos.
- b) Transmitir estereotipos sobre a inmigración.
- c) Transmitir os mesmos estereotipos cando falan de inmigrantes que cando falan de españois.

4. A diversidade cultural é: (Sinala as respostas que consideres correctas).

- a) Un fenómeno recente causado pola inmigración.

- b) Unha característica de calquera sociedade, xa que as migracións forman parte da historia da humanidade.
- c) Unha consecuencia de que todas as persoas somos, ao mesmo tempo, iguais nuns aspectos e diferentes noutros.
- d) Unha característica de calquera país, porque en cada país hai xente de distintas nacionalidades, e ademais xente coa mesma nacionalidade pode sentirse parte de diferentes culturas, etnias, etc

5. Algunhas das características das culturas humanas son: (Sinala as respostas que consideres correctas):

- a) Cada cultura ten unhas características que a distinguen das demais e que non cambian co paso do tempo.
- b) As culturas inflúense unhas ás outras, aínda que hai algunhas con máis poder para influír ás outras.
- c) As culturas son homoxéneas: as persoas dunha determinada cultura comparten uns trazos (rasgos) culturais e cada cultura ten o seu lugar no mapa do mundo.
- d) As culturas son heteroxéneas: hai diversidade e tamén conflitos dentro de cada cultura.
- e) As culturas coinciden coas nacionalidades que hai no mundo: cada nacionalidade é identificable unha cultura particular que a distingue das demais nacionalidades.

6. Os efectos que a ten a inmigración nos países receptores de inmigrantes son, normalmente: (Sinala as respostas que consideres correctas):

- a) Favorecer o crecemento económico.
- b) Aumentar a taxa de paro.
- c) Axudar a que aumente a poboación.
- d) Aumentar a delincuencia.
- e) Aumentar a diversidade cultural.
- f) Aumentar o machismo e a violencia de xénero.

7. Algúns dos problemas que teñen as persoas inmigrantes en España son: (Sinala as respostas que creas correctas):

- a) A discriminación cando intentan encontrar un traballo porque existen prexuízos cara a certas nacionalidades e/ou culturas.
- b) Os maiores niveis de pobreza que sofren.
- c) A súa falta de formación, que lles impide encontrar bos traballos.
- d) A súa resistencia a adaptarse á cultura do país que os acolle.

8. Que debe facer unha persoa inmigrante para integrarse? (Sinala as respostas que consideras correctas).

- a) Intentar aprender cousas da cultura maioritaria do país ao que foi vivir, mantendo ao mesmo tempo a súa cultura.

- b) Seguir cultivando a súa lingua e cultura en público porque iso é enriquecedor, pero sen molestar á cultura maioritaria.
- c) Manter a súa cultura, pero só en privado na súa casa.
- d) Aprender cousas da cultura maioritaria e ensinar cousas da súa cultura á xente da cultura maioritaria para que todos aprendan uns dos outros.

9. Hai diferentes maneiras de ser español/a. Para ti, as persoas españolas son: (Sinala as tres respostas coas que esteas máis de acordo):

- a) As fillas de pai ou nai español/a.
- b) As que falan español e teñen unha cultura e costumes españolas.
- c) As que viven e traballan en España e respectan as leis españolas.
- d) As que máis queren ser españolas, independentemente de onde veñan.
- e) As que teñen a pel branca, fronte ás que teñen a pel máis escura.
- f) As que son de relixión católica, fronte ás que teñen outra relixión.

10. Como se consegue a convivencia entre culturas? (Sinala a resposta que consideres correcta).

- a) Cando cada cultura ten o seu espazo para vivir (o seu barrio, por exemplo), sen mesturarse entre elas.
- b) Cando viven xuntas (nos mesmos pobos, cidades, barrios...) diferentes culturas, pero facendo cada unha a súa vida por separado.
- c) Cando viven xuntas a cultura maioritaria e as que viñeron de fóra do país sen que ningunha teña máis poder para impoñer os seus valores e costumes.
- d) Cando as culturas que viñeron de fóra do país se adaptan aos valores e costumes da maioritaria, porque ao non estar no seu país non deben intentar impoñer a súa cultura.

11. Unha persoa que vive en España "sen papeis" ten dereito, segundo a lei, a: (Sinala as respostas correctas):

- a) Votar, pero só nas eleccións municipais se está inscrito no padrón municipal.
- b) Á asistencia sanitaria, porque en España considérase un dereito universal.
- c) Á maioría das axudas sociais, que son sobre todo para as persoas inmigrantes porque son máis pobres.
- d) A cobrar o paro se estivo traballando o tempo suficiente.
- e) Á educación obrigatoria (ESO) porque é un dereito universal.

12. Destas formas de relación con persoas inmigrantes, hai algunha que preferirías evitar, de poder facelo? (Sinalaas, de haber algunha).

- a) Vivir nun barrio no que viven moitas persoas inmigrantes.
- b) Ir a un instituto no que houbese moitos inmigrantes.
- c) Levar á casa de visita a compañeiros/as inmigrantes.
- d) Traballar nunha empresa na que houbese moitos inmigrantes.
- e) Ter no meu grupo de amigos moitos inmigrantes.
- f) Ter unha parella que fose unha persoa inmigrante.

13. Hai persoas que opinan que a convivencia con xitanos pode ser máis difícil. Neste caso, das posibles formas de relación con persoas xitanas, preferirías evitar algunha? (Sinálaas, de haber algunha).

- a) Vivir nun barrio no que viven moitos xitanos.
- b) Ir a un instituto no que houbese moitos.
- c) Levar á casa de visita a compañeiros/as xitanos.
- d) Traballar nunha empresa na que houbese xitanos.
- e) Ter xitanos no meu grupo de amigos.
- f) Ter unha parella xitana.

14. Durante as últimas semanas, escoitaches algún comentario en contra das persoas inmigrantes?

- a) Si
- b) Non

Se contestaches que si, onde escoitaches ou viches eses comentarios?

- a) Nas redes sociais.
- b) En periódicos ou revistas.
- c) Na radio.
- d) Na televisión.
- e) En series ou películas.
- f) No meu grupo de amigos.
- g) No instituto, porque o dixo algún compañeiro/a.
- h) No instituto, porque o dixo algún profesor/.
- i) Na casa, porque o dixo alguén da miña familia.
- j) Noutro lugar. ¿Cal? _____

15. Os estereotipos sobre os inmigrantes, en que se basean? (Sinala as respostas que consideres correctas).

- a) En nada. Os estereotipos son xeneralizacións sobre un grupo social que se basean unicamente na ignorancia e no prexuízo.
- b) Todos os estereotipos baséanse, en parte, na necesidade que temos as persoas de simplificar o mundo para entendela. O problema é que moitas veces nos fan xulgar as persoas de maneira inxusta.
- c) En grande medida, na influencia negativa que exercen sobre nós os medios de comunicación, as redes sociais, o cine e as series.
- d) Ás veces, os estereotipos conteñen algo de verdade.

16. Que é ser racista? (Sinala as respostas que consideres correctas).

- a) Crer que no mundo hai razas superiores e inferiores.
- b) Agredir física ou verbalmente a persoas cunha cor de pel distinta da túa por consideralas peores ca ti.

- c) Opinar que, aínda que non é correcto falar de razas, as persoas poden ter capacidades físicas e mentais distintas segundo con que cor de pel naceron.
- d) Ter ás veces, aínda sen querer, comportamentos ou pensamentos un pouco racistas.

17. Pensas que o racismo é un problema importante na actualidade en España? (Sinala as respostas que consideres correctas).

- a) Si, porque se producen moitos casos de agresións racistas.
- b) Non, porque os ataques a inmigrantes existen, pero non é algo xeneralizado.
- c) Si, porque aínda que os ataques físicos non son moitos, hai moitas maneiras de racismo que producen, na práctica, moitas discriminacións.
- d) Non, porque tendo en conta os conflitos que provocan os inmigrantes, o nivel de racismo podería ser moito maior.

18. Como pensas, en xeral, que os españois aceptan a diversidade cultural? (Sinala as respostas que vexas correctas)

- a) España é na actualidade un país moderno no que se valora a diversidade cultural.
- b) En España explícase a Historia, ás veces, da maneira que non favorece a aceptación de culturas que son diferentes nalgúns aspectos, como a árabe.
- c) En España, ás veces, non se considera positiva nin a diversidade cultural que provén da inmigración nin a diversidade cultural interna que xa existía de antes.
- d) En España quedan influencias do colonialismo que nos fan pensar, aínda que moitas veces non sexamos conscientes, que hai culturas superiores e inferiores.

19. Se comparamos a nosa cultura con outras, podemos concluír que: (Sinala as respostas que consideres correctas):

- a) Todas as culturas teñen cousas boas e malas, pero non hai culturas globalmente mellores e peores.
- b) Temos a sorte de ter nacido nun dos países con unha das culturas máis avanzadas do mundo.
- c) A nosa cultura é das máis evolucionadas do mundo, pero non das máis evolucionadas de Europa.
- d) Nalgúns aspectos, o concepto raza foi substituído polo concepto de cultura para seguir xustificando a explotación de culturas con menos poder dicindo que están atrasadas.

20. Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos que: (Sinala as respostas que che parecen correctas).

- a) Defender que as persoas inmigrantes con permiso de residencia e traballo teñan os mesmos dereitos ca as españolas.

- b) Defender que as persoas sen papeis teñan máis facilidades para conseguir os papeis.
- c) Defender que as persoas inmigrantes sen papeis teñan garantidos dereitos universais coma a sanidade e a educación.
- d) Defender que as persoas inmigrantes con menos recursos teñan o mesmo dereito ás axudas sociais que as españolas.
- e) Defender que poidan vivir aquí as persoas que están a fuxir das guerras, (refuxiados), sempre que outros países tamén sexan solidarios e acollan unha cantidade de refuxiados.

21. Cando pensas nas persoas que son coma nós e nas persoas que son diferentes a nós, pensas que: (Sinala as respostas que che parezan correctas):

- a) Penso que podo ser unha persoa solidaria cos inmigrantes, pero que eles non poden ser coma nós igual que se fosen españois.
- b) Penso que os grupos sociais formados por inmigrantes, coma os traballadores explotados que saen ás veces nas noticias, poden ser tan parte de nós coma un grupo social parecido formado por españois.
- c) Identifícome mellor cun español que cun estranxeiro, aínda que teña moitas cousas en común co estranxeiro.

22. De todas estes grupos sociais, indica se che parece que estas palabras os definen (Pon unha cruz onde corresponda):

	Españois	Latinos	Magrebís	Chineses	Do este de Europa	Da África negra
Alegres						
Preguiceiros						
Intelixentes						
Violentos						
Atrasados						
Traballadores						
Aproveitados						
Honrados						
Ningunha desas cousas						

23. Hai nestes grupos sociais algún que non che guste demasiado? (Se é así, sinálao cun círculo).

- a) Latinoamericanos.
- b) Cataláns.
- c) Vascos.

- d) Galegos.
- e) Andaluces.
- f) Madrileños.
- g) Europeos da Europa occidental (Francia, Alemania, Inglaterra...)
- h) Europeos da Europa do Este (Romanía, Albania, Serbia...)
- i) Magrebís (de Marrocos, Arxelia, Túnez...)
- j) Africanos da África subsahariana (Senegal, Etiopía, Congo, Sudán...)
- k) Chineses.
- l) Non hai ningún grupo en especial que non me guste demasiado.

Para rematar completa, por favor, estes datos sobre ti:

1. Curso: . 4ºESO 1ºBAC
2. Sexo: Muller Home
3. Onde vives? (Se vives nunha cidade, escribe cidade e barrio. Se vives nun pobo, escribe concello e, de ser o caso, parroquia e lugar)
4. En que país naciches?
5. Se non naciches en España, en que ano chegaches?
6. Cal é a túa nacionalidade (ou nacionalidades) actual?
7. Cal é a nacionalidade de teu pai?
8. Cal é nacionalidade de túa nai?
9. O teu pai estivo ou está emigrado noutro país? Se é así, onde?
10. A túa nai está ou estivo emigrada noutro país? Se é así, onde?
11. Os teus avós estiveron emigrados noutro país? Se é así, onde?
12. As túas avoas estiveron emigradas noutro país? Se é así, onde?
13. Tes relación, no Instituto, con compañeiros/as de culturas distintas á túa? Cantos compañeiros/as?
14. Tes persoas de culturas distintas á túa no teu grupo de amigos/as? Se é así, cantos?
15. Tes relación, fóra do Instituto, con persoas de culturas distintas á túa? Se é así, cantas?

16. En que traballa teu pai?

17. En que traballa a túa nai?

18. Cal é o nivel de estudos de teu pai? (Sen estudos, primaria, ESO ou EGB, Bacharelato ou Universidade).

19. Cal é o nivel de estudos de túa nai? (Sen estudos, primaria, ESO ou EGB, Bacharelato ou Universidade).

Moitas grazas polo teu esforzo e pola túa colaboración.

Tanto a escala de actitudes interculturais como o cuestionario de competencias interculturais foron validados a través do xuízo de expertos, usando guías de validación. Os expertos consultados foron: unha profesora da área de Didáctica das Ciencias Sociais -Historia- da Universidade de Santiago; un profesor da área de Didáctica das Ciencias Sociais -Xeografía- da Universidade de Santiago; unha profesora e un profesor de Historia de ensino secundario que foran docentes asociados da área de Didáctica das Ciencias Sociais da Universidade de Santiago, un profesor de Metodoloxía das Ciencias Sociais da Universidade de Santiago e un profesor de Metodoloxía das Ciencias Sociais da Universidade de Murcia.

A valoración por parte do colectivo de expertos/as da escala intercultural resúmese no seguinte cadro, resultado das puntuacións outorgadas en canto ás tres dimensións polas que se lles preguntou: claridade, univocidade e pertinencia do ítem para medir os obxectivos do programa. Cada un dos ítems, así como as instrucións e o título foron valorados en xeral positivamente polas persoas consultadas, de tal xeito que se conclúe que o instrumento resulta claro, sen ambigüidades e pertinente en relación ao que se pretende estudar.

Escala actitudinal: valoración de expertos (Min.=1 / Max.=4)							
Título	Media			Instruccions	Media		
	Clar	Univ	Pert		Clar	Univ	Pert
	3,8	4,0	3,8		3,8	3,8	3,8
Ítem 1	3,8	3,7	3,8	Ítem 16	3,7	3,7	3,8
Ítem 2	3,8	3,8	3,8	Ítem 17	3,8	3,8	3,8
Ítem 3	3,8	3,8	3,7	Ítem 18	3,8	3,8	3,7
Ítem 4	3,8	3,8	3,8	Ítem 19	3,8	3,8	3,8
Ítem 5	3,8	3,8	3,8	Ítem 20	3,8	3,8	3,8
Ítem 6	3,8	3,8	3,8	Ítem 21	3,8	3,8	3,8
Ítem 7	3,7	3,8	3,8	Ítem 22	3,8	3,8	3,8
Ítem 8	3,7	3,8	3,8	Ítem 23	3,8	3,8	3,8
Ítem 9	3,8	3,8	3,8	Ítem 24	3,8	3,8	3,8
Ítem 10	3,5	3,8	3,8	Ítem 25	3,8	3,8	3,8
Ítem 11	3,8	3,8	3,8	Ítem 26	3,8	3,7	3,8
Ítem 12	3,8	3,8	3,8	Ítem 27	3,8	3,7	3,8
Ítem 13	3,8	3,8	3,8	Ítem 28	3,8	3,8	3,8
Ítem 14	3,8	3,8	3,8	Ítem 29	3,8	3,8	3,8
Ítem 15	3,8	3,8	3,8	Ítem 30	3,8	3,8	3,8

Os comentarios referidos ao propio contido centráronse en aspectos de redacción dalgún dos ítems para mellorar a súa comprensión. Canto ao cuestionario de competencias interculturais, foi tamén en xeral ben valorado, mais cun maior número de comentarios ao respecto e cunhas puntuacións mellorables nalgún ítem específico -aqueles relacionados coa claridade das instrucións ou das propias preguntas-.

VALORACIÓN DO CUESTIONARIO COMPETENCIAL POR PARTE DAS EXPERTAS E EXPERTOS (Valoracións de 1 a 4)		
	ÍTEMS	Media
I. Valoración das instru- cións	1. Claridade das instrucións para o alumnado	3,2
	2. Adecuación da terminoloxía empregada para os destinatarios	3,7
II. Valoración dos aspec- tos formais	3. Claridade das pautas dadas para responder	3,2
	4. Tamaño de letra empregado	3,7
	5. Adecuación do vocabulario empregado para os destinatarios.	3,5
	6. Claridade das preguntas e opcións de resposta do cuestionario.	3,2
	7. Número de preguntas do cuestionario	3,2
	8. Organización das preguntas do cuestionario	3,7
	9. Claridade das pautas dadas para responder	3,2
III. Valoración dos conti- dos	10. Adecuación dos contidos aos obxectivos propostos	3,7
	11. Adecuación dos contidos ao nivel do alumnado	3,5

O principal problema identificado foi a falta de claridade nas instrucións do cuestionario. As achegas foron na liña de clarificar en maior medida esta cuestión. En canto aos aspectos formais, novamente os aspectos menos positivos gardan relación coa claridade das explicacións e dos enunciados. Así, as recomendacións indican a necesidade dunha maior síntese e dun menor número de preguntas. Unha das persoas consultadas recomenda preguntas abertas, mais non parece quizais o máis acaído debido á alta variabilidade de respostas posibles e, polo tanto, á súa case imposible sistematización.

Os contidos foron tamén valorados positivamente. En conxunto, pois, o cuestionario foi validado, mais con achegas de cara á súa mellora, a consecuencia das cales a redacción do mesmo e, sobre todo, das súas instrucións, foi revisada. Considerouse tamén a posibilidade de reducir o número de preguntas ou o de posibles respostas para pregunta -aspecto

subliñado especialmente por un dos expertos- mais renunciouse a facelo ao considerar que se perdería profundidade, cuestión que nos parece imprescindible cando se trata dun tema tan suxeito ao fenómeno da desexabilidade social como o racismo.

Unha vez realizado o traballo de campo procedeuse a comprobar a consistencia interna do cuestionario a partir do estudo da Alfa de Cronbach. Neste caso contamos coa opinión de tres expertos máis, un da Universidade de Málaga e dous da Universidade de Murcia, aos que se enviaron a escala e os cuestionarios con posterioridade ao resto de expertos co obxectivo de poder realizar un cálculo máis consistente deste estatístico, xa que se se trata de profesores especializados no campo da educación intercultural. Ademais, nese momento seguíase pensando en estender a intervención a máis centros, polo que os instrumentos aínda podían ser susceptibles de melloras puntuais sen mudar os contidos. Mais a realización desa terceira fase do traballo de campo resultou imposible debido á covid.

O método do Alfa de Cronbach serve para medir a fiabilidade do instrumento de medida a partir dos diferentes ítems que o compoñen. Espérase que os ítems no seu conxunto midan unha mesma cuestión definida previamente. Neste caso, actitudes fronte á interculturalidade. O resultado deste cálculo indicará se o noso cuestionario é consistente internamente e mide efectivamente o que pretendemos medir con el. Os valores que ofrece o Alfa de Cronbach sitúanse entre 0 e 1, onde 0 é o valor máis negativo que podemos atopar. É dicir, canto máis cerca do 1 se sitúa o noso resultado, máis fiable é o instrumento analizado. En canto aos valores aceptados, polo xeral asúmese que a partir do 0,8 ou 0,7 o resultado é aceptable e, polo tanto, o cuestionario resulta fiable. Tal e como se ve a continuación, a fiabilidade dos instrumentos é suficiente para que a súa utilización sexa acaída.

No caso concreto da escala actitudinal, o resultado do cálculo foi o seguinte:

Estatísticas de fiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,863	30

Así, o valor do Alfa de Cronbach é de 0,86 e, polo tanto, indica un bo nivel de consistencia interna. A propia análise de fiabilidade indica tamén se hai algunha variable que, de ser eliminada, incrementa a consistencia do instrumento. No caso do cuestionario actitudinal, só a eliminación da pregunta 4 (“Non comprendo as causas da discriminación”) melloraría en algo o valor da Alfa de Cronbach (ata 0,878). Non obstante, a información que aporta compensa a limitada mellora que implementaría no valor, polo que esta variable debe ser mantida no instrumento. O cuestionario competencial obtén menor valor do estatístico, mais en todo caso é superior a 0,8, polo que se conclúe que resulta fiable e acaído para os obxectivos propostos.

Estatísticas de fiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,804	22

En ningún dos casos a eliminación dalgún dos ítems melloraría de xeito relevante dita fiabilidade -ao eliminar a p15 pasaríase ata o 0,817. Máis ao contrario, baixaría o valor de Alfa en case todos os casos, especialmente se eliminásemos as preguntas p12, p13 e p23.

A avaliación inicial apoiouse tamén nas producións do alumnado. En concreto, un relato unha lista de vantaxes e desvantaxes da inmigración que formaba parte dunha actividade sobre identificación da manipulación mediática sobre as migracións. Neste caso, en canto á validación do uso destas dúas producións do alumnado como instrumento de investigación, pediuse como no caso da redacción final usada na avaliación final e das preguntas de control (avaliación) de pretest e postest da fase procesual a opinión de dous profesores da área de Didáctica das Ciencias Sociais da Universidade de Santiago e dun profesor e unha profesora de Historia de Secundaria que formaran parte deste mesmo departamento en anos anteriores. As valoracións volveron ser positivas: recibíronse suxestións sobre evitar a linguaxe machista, simplificar a redacción, distinguir inmigrante nacional de inmigrante estranxeiro/a, non favorecer a confusión de cultura con nacionalidade nas preguntas ou aclarar o

ámbito territorial ao que se refería a pregunta: Galicia, todo o territorio español ou calquera país.

O relato é unha historia de ficción que escribiu o alumnado dos grupos experimentais. As instrucións proporcionadas para realizar esta actividade foron: que a historia estivese protagonizada por unha persoa estranxeira que chega a un país que non é o seu; que estivese situada no presente e fose realista e que estivese estruturada en tres partes: a presentación do personaxe (quen é, de onde procede, como é...), a explicación dunha situación que vive o personaxe, tendo que decidir o alumnado se era boa ou mala, e a resolución, tamén positiva ou negativa, do acontecido. O uso dun relato como recurso didáctico para a formación en valores e, en concreto, para a educación intercultural, fóranos suxerido por María López Sández, docente da área de Lingua e Literatura do Departamento de Didácticas Aplicadas da Universidade de Santiago. A listaxe, por último, consistía soamente en citar, sen explicalos, aspectos positivos e negativos da inmigración desde o punto de vista do país de acollida.

6.2.2. Validación dos instrumentos da avaliación procesual e final

A metaavaliación (avaliación do propio programa) continuou na fase de avaliación do proceso mediante outra consulta a expertos e unha lista de cotexo. Os obxectivos da avaliación procesual son, segundo Pérez Juste (2014), facilitar a toma de decisións de mellora do programa e obter información para futuras edicións. Recóllense, así, datos sobre o desenvolvemento do programa, sobre resultados intermedios e sobre efectos non agardados, a través de criterios como o cumprimento -desaxustes- e eficacia parcial, a partir de instrumentos como a observación, diálogos -incluíndo conversas informais e entrevistas formais- análise de tarefas, sesións de grupo, etc.

No noso caso realizamos unha adaptación do cuestionario incluído na pauta para a avaliación procesual proposta por Pérez Juste, seleccionando algúns dos seus ítems (Pérez Juste, 2014, 531-532), que non modificamos mais que naqueles casos nos que non podían expresarse

como pregunta de resposta binaria e presentámoslos en forma de lista de cotexo que serviu de guía de autoavaliación para a propia investigadora. A lista de cotexo é a seguinte:

	Si	Non
Mostran os alumnos/as interese/motivación cara as actividades do programa?		
Apréciase corrección na secuencia de actividades programadas?		
Detéctanse desfases significativos na temporalización prevista?		
Os niveis de logro considéranse afastados dos propostos?		
Os recursos empregados resultan suficientes e axeitados?		
Estase atento/a a posibles efectos non planeados -positivos ou negativos- do programa?		
Cóntase cun sistema de rexistro da información que facilite a posterior avaliación e, sobre todo, unha mellor xestión dos procesos (organizacións que aprenden)?		
A metodoloxía utilizada resulta adecuada para o desenvolvemento dos obxectivos do programa?		
O ambiente xeral do centro é positivo (relacións de confianza, cordiais entre o persoal)?		
As relacións co alumnado poden considerarse cordiais?		
Detéctase algún conflito entre os obxectivos e as formulacións do programa cos do proxecto educativo e cos de outros profesores do equipo ou do centro?		
Apréciase satisfacción nos responsables do programa, os seus destinatarios e as demais partes implicadas ou interesadas?		

Os ítems deste cuestionario recibiron unha resposta positiva, agás dous: o referido ao desfase na temporalización prevista e ao conflito, ou polo menos desaxuste, entre o programa e o proxecto educativo do profesorado participante. A temporalización fora calculada de maneira deficiente, de xeito que tivemos que aumentar o número de sesións no último mes, despois dos exames finais do alumnado.

Respecto ao segundo aspecto en dous dos centros apreciamos unha desconexión entre o noso programa e a programación de aula do profesor -polo que pensamos que en posibles futuras investigacións deberíamos

coidar máis esta cuestión- e, aínda que as relacións co alumnado eran cordiais e o ambiente era en xeral bo, en parte do estudantado dos grupos experimentais de 1º de BAC podiamos observar certa desmotivación e certo grao de insatisfacción. Tratábase dos centros 3 e 5, os máis urbanos, nos que tiñamos ás veces a percepción de que o alumnado non consideraba que precisase o programa ou de que lle estaba a facer perder tempo de seguir avanzando na materia. Estas reflexións foron incorporadas despois á avaliación final, axudando a realizar a interpretación dos resultados, polo que a inclusión da lista de cotexo foi positiva para a investigación.

Mais como continuabamos a ter dúbidas respecto á metodoloxía, decidimos realizar unha nova consulta e expertos ao respecto. Enviamos un resumo do proxecto a un catedrático do Departamento de Psicoloxía da Universidade de Valladolid e a unha profesora e un profesor do Grupo de Investigación Sociedades en Movemento (ESOMI), da Universidade da Coruña. O profesor impartía Socioloxía da Educación e conta ademais con formación en Antropoloxía. O resumo do programa ía acompañado dun cuestionario no que se formulaban as seguintes preguntas:

Primeira. Tal como está formulado o deseño, é suficiente para realizar unha investigación avaliativa que poida responder as preguntas e cumprir os obxectivos formulados? As preguntas e hipóteses están ben formuladas? Os comentarios recibidos ao respecto foron que o deseño era coherente cos obxectivos e que as preguntas e hipóteses eran claras e pertinentes.

Segunda. A mostra é suficiente? Pois varios dos grupos son bastante pequenos porque se trata de centros da área rural ou periurbana con pouco alumnado, polo que o único xeito de aumentar o tamaño da mostra sería engadir algún grupo de 3º de ESO. Os comentarios respecto desta cuestión foron que a mostra era suficiente para un proxecto de investigación do campo educativo e que, aínda que o contraste rural/urbano era importante, quizais non conviría estender os grupos experimentais a 3º de ESO debido á distancia entre este alumnado e o de Bacharelato.

Terceira. Sobra ou falta algún instrumento? Debería estender o cuestionario de competencias interculturais e/ou a escala Likert a unha mostra representativa do alumnado galego dos niveis de 4º de ESO e 1º de

BAC? Debería realizar tamén un cuestionario e/ou escala de sensibilidade intercultural para unha mostra representativa do profesorado de Historia en secundaria galego?

As respostas recibidas aquí foron que, cantos máis datos, mellor, pero que xa que non se trata dunha investigación de carácter cuantitativo, tampouco debía pensarse en termos de representatividade estatística, pois non consiste nunha mostra concibida en termos probabilísticos, senón de grupos naturais. Un dos profesores recomendou que o profesorado realizase unha avaliación final do programa, consello que se tivo en conta. Outro recomendou usar probas de contraste non paramétrico, como a U de Mann-Whitney ou a W de Wilcoxon, axeitadas cando N non é o suficientemente grande para falar de representatividade. A primeira usouse nas fases 3 e 4 da análise.

Cuarta. Trátase de verificar se o programa de intervención consegue resultados similares independentemente da metodoloxía utilizada. É correcto para conseguir os obxectivos, ou débese buscar unha forma de comprobar se varían os resultados cos mesmos alumnos (e non distintos) segundo a metodoloxía usada? Aplicando o programa en dúas fases: primeiro cunha metodoloxía máis tradicional e despois ou ben con aprendizaxe por proxectos ou ben con aprendizaxe cooperativo.

Os comentarios recibidos ao respecto foron que esta reestruturación do deseño faríaa demasiado complexa, tanto para a toma de datos como para a análise.

Quinta. A análise de datos, está ben pensada? (Comparar os resultados de cada grupo experimental con profesor que usa metodoloxías activas co grupo de control de profesor que usa metodoloxías activas e os resultados do grupo experimental con profesor que utiliza metodoloxías transmisivas cos do grupo de control que tamén usa metodoloxías transmisivas, para ver se o programa mellora as competencias interculturais, e despois comparar os resultados dos grupos experimentais con profesor “activo” cos dos grupos experimentais con profesor “transmisivo” para ver se hai diferencias significativas).

As respostas ao respecto foron que a análise estaba ben formulada. Que o problema sería a súa complexidade, dado que obrigaría a facer

comparacións de grupos dous a dous e comparacións intragrupo nas fases de pretets e postest. Un dos proferores apuntou que habería variables non controladas que poderían explicar unha parte da varianza, como o estilo docente, a personalidade do profesor, a empatía ou a proximidade emocional. Pero medir estas variables obrigaría a usar técnicas como a análise de covarianza que teñen pouco sentido con mostras tan pequenas -dez docentes, neste caso-. A análise cuantitativa proposta, comentou o mesmo profesor, estaba ben formulada pero só daría resultados parciais, da comparación por parellas.

A súa suxestión foi realizar unha análise global cun modelo de mínimos cadrados parciais. Este modelo consideraría unhas variables latentes -aspectos do programa de intervención- como variables independentes e as competencias interculturais como variables dependentes. As variables latentes mediríanse a través de indicadores -variables observables-, por exemplo, puntuacións dos distintos factores dos instrumentos. Así podería poñerse a proba un modelo predictivo baseado na varianza da variable dependente (non paramétrico), de xeito que o resultado sería a cantidade de variabilidade explicada nas variables dependentes polo conxunto das variables independentes. Faríanse ademais análises diferenciais para comprobar se os suxeitos dos grupos experimentais acadan mellores puntuacións que os dos grupos de control. Na nosa análise, finalmente si realizamos unha análise global a través de indicadores e descritores, ademais das que fixeramos por separado dos instrumentos cuantitativos e cualitativos.

Durante esta fase realizouse a aplicación da serie de actividades do programa nos cinco centros. O diario de campo substituíuse por un rexistro de anécdotas, xa que non estabamos en fase de observación, senón de intervención nas aulas. Ao final de cada clase apuntábase o que se considerase especialmente relevante sobre as reaccións do alumnado ante as actividades do programa: os seus comentarios e respostas emocionais. A análise de proceso, en canto a consecución dos obxectivos do programa, realizouse a través das preguntas de control (avaliación) que preceden e suceden a cada unidade didáctica, que explicaremos no apartado sobre a serie de actividades.

Renunciouse a analizar máis producións do alumnado, produto da serie de actividades, porque o volume de datos podería tornarse inxestionable e porque consideramos que coas preguntas avaliativas de control, que servían de proba de pretest e postest, era suficiente, xa que se trata de preguntas abertas sobre os contidos de cada unha das unidades didácticas. Boa parte das actividades realizáronse de xeito oral, en coherencia coa metodoloxía dialóxica e non se quixo gravar en vídeo estes diálogos por respectar o carácter horizontal e libre que segundo o modelo da aprendizaxe dialóxica deben ter. Pensamos que unha cámara podería alterar os comportamentos do alumnado e ademais usala presentaba problemas éticos por tratarse de menores, tendo en conta que se lles garantira, por outra banda, o total anonimato.

Canto á avaliación final, a repetición da escala de actitudes interculturais e do cuestionario de competencias interculturais usadas como probas de postest permitiu despois realizar unha análise de contraste de probas pretest-postest para comprobar a eficacia do programa en canto a cumprimento dos seus obxectivos. Mais a avaliación final incorporou un instrumento máis, o cuestionario de competencia intercultural comportamental, que fora deseñado durante a primeira parte da fase procesual a partir de cuestións, dúbidas e comentarios que xurdiron nas sesións nas aulas. Un cuestionario que, aínda mudando totalmente o seu contido, toma como referencia a *Escala de Competencia Comunicativa Intercultural de Vilà* (2005), que formula situacións concretas da vida cotiá ante as que o alumnado debe posicionarse realizando unha interpretación adecuada do que está a acontecer. A última pregunta é unha adaptación dun dos ítems da *Encuesta de Actitudes hacia la Inmigración* do CIS. O noso cuestionario de competencia intercultural comportamental é o seguinte.

Cuestionario de competencia intercultural comportamental

Estamos xa rematando as probas do programa de educación intercultural. Este test é unha das últimas que che propoñemos. Trátase de que imaxines as situacións que se describen a continuación, e que digas que pensarías ou que farías ante elas. Só tes que rodear cun círculo a túa opción preferida (escolle só unha en cada pregunta).

1. Un mozo portugués de 27 anos preséntase a un posto de traballo na Coruña de profesor. Ten os mesmos estudos e anos de experiencia ca un profesor galego, pero é rexeitado na entrevista por non ser español. Que pensarías?

- a) Que é normal por ser un traballo cualificado: é mellor que o posto sexa cuberto por alguén de aquí.
- b) Que é unha forma de discriminación.
- c) Que os españois deben ser contratados primeiro en calquera traballo porque hai moito paro.

2. Unha enfermeira española de 25 anos consegue traballar do seu en Alemaña. É contratada como auxiliar de enfermería e cobra por media xornada traballando a xornada completa. Que pensarías?

- a) Que non debe protestar porque debería estar agradecida de estar traballando.
- b) Que deben denunciar, porque o que están facendo os seus xefes é ilegal.
- c) Que debe volver a España, porque está quitando traballo e axudas sociais a alemáns.

3. Unha inmigrante española de 28 anos, graduada en matemáticas, traballa en Estados Unidos de empregada de fogar. Ten que traballar sen contrato porque non ten papeis. Decátase de que outras persoas están a conseguir permisos de residencia por comprar pisos caros. Que pensarías?

- a) Que é aceptable porque calquera país normalmente dálles prioridade ás persoas con diñeiro.
- b) Que pode ser inxusto pero é normal, porque unha persoa que compra un piso beneficia a economía moito máis ca unha persoa que traballa nunha casa.
- c) Que os criterios para conceder permisos de residencia deberían ser outros, e iguais para a xente máis rica e máis pobre.

4. Unha muller inmigrante sen papeis vai á policía para denunciar que acaba de ser vítima dunha agresión sexual. Como a súa situación en España é irregular, os policías ameazan con deportala. Que pensarías?

- a) Que é normal que a ameacen con ser deportada porque ela está en España de forma irregular.
- b) Que a policía española nunca debería facer iso, porque así as persoas inmigrantes irregulares van ter medo de ir denunciar calquera cousa.
- c) Que a denuncia por agresión sexual e o expediente de expulsión deben ser tratados de forma independente para evitar que os inmigrantes irregulares inventen que foron vítimas de delitos para evitar ser expulsados.

5. Un inmigrante senegalés leva vivindo tres anos en España sen papeis, traballando na venda ambulante. Ten moitos amigos aquí. Pide os papeis para traballar e vivir en España legalmente e denéganllos porque non ten unha oferta de traballo. Que pensarías?

- a) Que se debería regularizar a todos os inmigrantes sen papeis que leven tempo vivindo en España, teñan ou non un traballo.
- b) Que debe seguir como está, sen papeis, ata que teña unha oferta de traballo con contrato que lle permita conseguir os papeis.
- c) Que deberíamos dar os papeis a todas as persoas que os pidan, se teñen calquera tipo de traballo e independentemente de cando chegaron a España.
- d) Que deberían deportalo ao seu país.

6. Un periódico publica unha noticia co seguinte titular: “El Gobierno de Valencia pagará un sueldo de 532 euros mensuales a cualquier inmigrante sin papeles que viva en la región”. Que pensarías?

- a) Que a maioría das axudas sociais lévanas os inmigrantes porque son pobres e por iso moitos españois que tamén son pobres quedan sen axudas.
- b) Que é unha noticia inventada para que a xente pense que os inmigrantes lles quitan as axudas sociais aos españois.
- c) Que é un titular que esaxera a realidade. Nalgunhas comunidades autónomas, as rendas mínimas que se dan á xente con menos recursos non exclúen aos inmigrantes irregulares, pero tampouco existen unhas axudas especiais para eles.

7. Chégache ao teu whatsapp un audio no que un marroquí que vive en España fala, en español, con outro marroquí que vive en Marrocos ao que anima a vir a España porque aquí pódese vivir moi ben das axudas sociais. Que farías?

- a) Compartilo, porque a xente debe saber que están pasando estas cousas.
- b) Desconfiar porque sempre debemos desconfiar dos audios anónimos e porque sería raro que esa conversa fose en español e non en árabe.
- c) Buscar o audio en google para ver se é mentira e buscar información sobre as axudas a inmigrantes para tentar deducir a verdade.

8. Chegan a un concello de Galicia varias familias de inmigrantes latinoamericanos con papeis. Como son familias con pouco diñeiro, ese ano danlles a maioría das axudas sociais que ten o concello para a xente con menos recursos. Que pensarías?

- a) Que é inxusto, porque en España tamén hai moitas familias que teñen problemas económicos e deberían ter prioridade sobre os estranxeiros.
- b) Que é xusto, porque ese tipo de axudas temporais de emerxencia social, que se dan ás persoas que máis as necesitan, deben ser iguais para todos, españois e estranxeiros.
- c) Que é inxusto, porque non debería haber axudas para xente que acaba de chegar a España porque non pagou aquí os seus impostos.

9. Na consulta do médico, ves que un inmigrante que non ten papeis pode ir ao médico coma ti. Que pensas?

- a) Que é o normal, porque en España o dereito á saúde é considerado un dereito universal e a lei non exclúe os inmigrantes irregulares.
- b) Que, ademais de ser un dereito universal, sería absurdo excluír os inmigrantes irregulares porque todo o mundo, tamén eles, paga impostos (o IVE, por exemplo), para pagar a sanidade.
- c) Que só deberían ter dereito á sanidade as persoas que traballen e coticen á seguridade social. Os inmigrantes irregulares deberían estar excluídos.

10. Unha amiga cóntache que no seu instituto a maioría dos alumnos do seu curso de familias inmigrantes están nunha clase distinta, con españois que, coma eles, non sacan moi boas notas. Que pensarías?

- a) Que é mellor para todos que os que sacan peores notas estean todos xuntos, independentemente de se son estranxeiros.
- b) Que é bo que nas aulas haxa alumnos/as de distinto nivel, polo que o alumnado de mellores e peores notas, sexa español ou estranxeiro, debería estar máis mesturado.
- c) Que cando hai alumnado estranxeiro de menor rendemento académico é mellor que teñan unha clase só para eles, porque senón farían que os mellores fosen máis atrasados e eles estarían peor atendidos.

11. Na túa clase hai un pequeno grupo de compañeiros/as que fan bromas e chistes racistas diante dos seus compañeiros/as estranxeiros/as. Que farías?

- a) Nada, porque só son chistes e bromas.
- b) Diríalles aos meus compañeiros/as bromistas e chistosos que o que fan está mal, porque é unha falta de educación.
- c) Diríallo ao profesor/a ou tentaría mediar, porque considero que é unha forma de racismo.

12. Na túa clase tes compañeiros/as que falan varias linguas distintas das oficiais no teu país. Que pensas que debería pasar, en canto a comportamento lingüístico?

- a) Penso que son os meus compañeiros que teñen unha lingua distinta das dúas oficiais aquí os que deben esforzarse por aprender a miña.
- b) Penso que debo intentar aprender algo do idioma dos meus compañeiros que falan linguas distintas da miña só se é un idioma importante.
- c) Penso que debería tentar aprender algo do idioma dos meus compañeiros que falan linguas distintas da miña aínda que a súa lingua non sexa moi falada no mundo.
- d) Gustaríame que tiveramos a oportunidade de aprender, como materia optativa, algunhas linguas dos nosos compañeiros doutros países.

13. Na túa comunidade hai dúas linguas oficiais e a lei establece que unha parte das materias se impartan nunha e outra parte das materias se impartan na outra, ademais das clases que xa están para aprender linguas estranxeiras. Cal pensas que debería ser o comportamento lingüístico, respecto a isto?

- a) Penso que cada un debe poder falar en todas as materias a lingua que prefira, sexa galego ou castelán.
- b) Penso que todos deberíamos esforzarnos por cumprir o que di a lei, porque é a maneira de que aprendamos as dúas linguas oficiais e as estranxeiras.
- c) Penso que o galego debería ter menor presenza no sistema educativo porque é unha lingua menos importante que non se debería obrigar a aprender aos estranxeiros.
- d) Penso que o galego debería ter unha maior presenza no sistema educativo porque todas as linguas son importantes e porque tamén é unha maneira de que os estranxeiros se integren mellor na nosa sociedade.

14. No teu barrio ou pobo observas que os teus compañeiros/as xitanos se comportan dunha maneira diferente a ti: van todos xuntos, falan dunha maneira distinta... Que pensas?

- a) Que non se queren integrar.
- b) Que queren integrarse, pero non queren perder a súa cultura e costumes.
- c) Que se van todos xuntos pode que sexa, en parte, porque hai racismo na sociedade contra os xitanos.

15. Distintas ONGs denuncian que, nunha cidade galega, a xente non quere alugar pisos aos inmigrantes marroquís, que nalgúns bares non lles deixan entrar e que a policía os para moito máis ca os españois na rúa. Que pensas?

- a) Que se pasa todo iso é porque os marroquís teñen tendencia a ser máis conflictivos.
- b) Que son formas de discriminación causadas polo racismo cultural: porque os marroquís son diferentes, falan outra lingua, teñen outra relixión...

- c) Que iso pasará só cos pobres, porque os estranxeiros con diñeiro, tamén se son marroquís, non sofren discriminacións.

16. Unha compañeira túa que veu da África subsahariana, pero foi adoptada por españois, quéixase de que a xente que non a coñece está constantemente falándolle como se non fose española, pola súa cor de pel. Que lle dis?

- a) Que é normal que os españois dean por suposto que só a xente de pel branca pode ser española.
b) Que é unha forma de racismo sutil.
c) Que é algo que lle pasou poucas veces, pero que ela está esaxerando.

17. Ves nun documental que podemos comprar moita roupa barata grazas a que moitas das marcas de roupa máis coñecidas teñen en países como a India, Bangladesh ou Cambodia a mulleres e nenos/as cosendo en condicións próximas á escravitude. Que pensas?

- a) Que deberían ter condicións laborais mellores, pero que aínda así deben estar contentas/as de ter un traballo, porque viven en países pobres e atrasados.
b) Que é igual de inaceptable a explotación laboral das traballadoras/es dos países empobrecidos que a explotación laboral dos españois no seu ou noutro país.
c) Que os traballadores/as deses países deben pasar esa etapa, igual que os europeos a pasamos na Revolución Industrial, para poder chegar a ter unha economía desenvolvida.

18. Ves en youtube varios vídeos de agresións racistas -físicas ou verbais- a inmigrantes magrebíes, hispanoamericanos ou subsaharianos en España. Que pensas?

- a) Que en todos os países hai unha minoría de persoas que son racistas, debido á súa ignorancia e aos seus prexuízos.
b) Que o racismo é parte do sistema, que dá a unas persoas privilexios e fai que outras sexan discriminadas -no mundo laboral, por exemplo- en función da súa cultura, nacionalidade ou etnia.
c) Que esas agresións se deben a que hai algunha xente que é parva ou desequibrada, pero que non se deben a un problema de racismo.

19. Unha inmigrante hondureña con estudos, pero sen papeis, que leva anos vivindo en España, ten que traballar sempre sen contrato de empregada de fogar porque ninguén lle fai unha oferta de traballo con contrato, que é o que lle permitiría conseguir os papeis. Que pensarías?

- a) Que se fose española pareceríanos moito menos aceptable a súa situación laboral.
b) Que non encontrar un traballo acorde co teu nivel de estudos é algo que lles está a pasar igual en España na mesma medida a españois e a estranxeiros.

c) Que é aceptable porque en todos os países os postos de traballo mellores acaban sendo para a xente de alí e os postos de traballo peores acaban sendo ocupados por estranxeiros.

20. Ves nas redes sociais vídeos de persoas que xustifican actitudes como defender que a presenza de musulmáns en España é un problema, pero que din que elas non son racistas. Por que pensas que pasa isto?

- a) Penso que esas actitudes non se deben ao racismo, senón ao medo ao terrorismo ou aos conflitos que pode crear a presenza de musulmáns en España.
- b) Penso que teñen razón en dicir que non son racistas porque hoxe case ninguén cre en razas superiores e inferiores. Por iso, se os musulmáns estivesen mal vistos, sería por outros motivos.
- c) Penso que, aínda que hoxe case ninguén cre en razas superiores e inferiores, a crenza en que unhas culturas ou unhas comunidades relixiosas, como é o caso, son máis atrasadas ca outras, está moi arraigada, e iso favorece que se produzan actitudes de rexeitamento.

21. Á hora de decidir que estranxeiros poden vir vivir a España, que criterios deberían aplicarse, na túa opinión? Ponlle a cada criterio, por favor, unha nota do 0 ao 10 segundo a importancia que che pareza que deba ter cada un. 0 sería nada importante e 10 sería moi importante.

- 1. Que teña estudos: _____
- 2. Que teña un oficio ou profesión: _____
- 3. Que fale o idioma de aquí (castelán ou galego): _____
- 4. Que estea disposto a adoptar as costumes de aquí: _____
- 5. Que teña bastante diñeiro: _____
- 6. Que veña facer un traballo que a xente de aquí non pode ou non quere facer: _____
- 7. Que non teña unha relixión distinta da de aquí: _____
- 8. Que teña a pel branca: _____
- 9. Que teña aquí familia: _____
- 10. Que queira vivir aquí, sen pedirlle uns requisitos especiais: _____
- 11. Que sexa culturalmente semellante aos españois/galegos: _____
- 12. Que non teña antecedentes penais: _____

Este cuestionario foi validado polos mesmos xuíces que a escala de actitudes interculturais e a escala de competencia intercultural. Igual que o cuestionario de competencia intercultural, foi analizado en relación a tres dimensións: instrucións, aspectos formais e contidos. En conxunto o

cuestionario foi moi ben valorado, con puntuacións medias próximas ao máximo permitido (4) e cuns comentarios que modificaban cuestións puntuais pero non os seus aspectos máis de fondo. A filosofía, contidos e estrutura da enquisa foron validados de xeito case unánime, agás en dous aspectos que obtiveron puntuacións máis baixas: a claridade dalgunha preguntas e a cantidade das mesmas.

VALORACIÓN DO CUESTIONARIO COMPORTAMENTAL POR PARTE DAS EXPERTAS E EXPERTOS (Valoracións de 1 a 4)		
	ÍTEMS	Media
I. Valoración das instrucións	1. Claridade das instrucións para o alumnado	3,8
	2. Adecuación da terminoloxía empregada polos destinatarios	3,8
II. Valoración dos aspectos formais	3. Claridade das pautas dadas para responder	3,8
	4. Tamaño de letra empregado	3,8
	5. Adecuación do vocabulario empregado aos destinatarios.	3,8
	6. Claridade das preguntas e opcións de resposta do cuestionario.	2,8
	7. Número de preguntas do cuestionario.	3,0
	8. Organización das preguntas do cuestionario.	3,8
	9. Claridade das pautas dadas para responder.	3,8
III. Valoración dos contidos	10. Adecuación dos contidos aos obxectivos propostos.	3,5
	11. Adecuación dos contidos ao nivel do alumnado.	3,7

En termos xerais a dimensión de valoración das instrucións recibiu puntuacións moi positivas. En canto aos aspectos formais, houbo puntuacións moi elevadas en case todos os ítems, agás na claridade e cantidade de preguntas, aspectos sobre os que se realizaron as principais achegas de mellora. En concreto, a proposta de sintetizar o cuestionario así como

algún dos enunciados foi achegada por todos os expertos/as menos un. Tamén se apuntou a necesidade de homoxeneizar o número de respostas posibles en cada ítem.

Finalmente, os contidos foron valorados positivamente mais recibíronse achegas ao respecto: en primeiro lugar, a dúbida de se os contidos son igualmente axeitados para os dous niveis de análise (4º da ESO e 1º de Bacharelato). En segundo lugar, apuntouse unha cuestión que, en efecto, está presente en toda a análise: os contidos son axeitados, mais é difícil medir realmente o seu grao de cumprimento. Esta última cuestión, non obstante, non se refire tanto ao propio instrumento como á difícil medición dun tema tan complexo como as competencias interculturais, problema que tratamos de resolver cun sistema de categorización por indicadores e descritores. Un dos xuíces recomendou, de feito, ademais de reorganizar a preguntas, reformular os propios obxectivos para facelos máis facilmente medibles. A consecuencia das recomendacións dos xuíces, a redacción do cuestionario foi mellorada, tentado evitar no posible as preguntas e as respostas demasiado longas ou con moitas oracións subordinadas.

No caso concreto do cuestionario comportamental o resultado do cálculo realizado da Alfa de Cronbach é moi semellante ao da escala actitudinal, obtendo un valor de Alfa de case 0,82, o cal indica un elevado grao de fiabilidade. A eliminación dalgún dos ítems do cuestionario non tería practicamente efecto no valor de Alfa, polo que se pode concluír que o instrumento mide correctamente o que se pretende medir.

Estadísticas de fiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,818	20

Como resumo, indicar que tanto a validación dos expertos/as coma a análise da fiabilidade dos instrumentos indicaron que non había impedimentos relevantes á hora de empregalos na análise do programa de desenvolvemento das competencias interculturais. A escala de actitudes é o instrumento que resulta máis consistente tanto na opinión das persoas

consultadas coma na análise da súa fiabilidade estatística. Resulta, tamén, máis concreto nas súas opcións e, polo tanto, máis sinxelo de responder para o alumnado. Os outros dous instrumentos resultan algo máis complexos tanto á hora de respondelos coma á hora da súa análise, mais igualmente consistentes e válidos para conseguir medir os obxectivos do obxecto do estudo.

A avaliación final incluíu outra das producións do alumnado, unha redacción cuxa realización se solicitou como última actividade da serie, na que se pide que se traten algúns dos conceptos explicados durante a intervención nas aulas. A proposta de redacción é a que segue.

Estamos a chegar xa ao final do programa. Para saber o que aprendiches, vamos propoñerche que realices unha serie de probas, das que esta é a primeira. Trátase de escribir unha pequena redacción tomando estes documentos como punto de partida. A extensión debe ser de entre medio folio e un folio polas dúas caras. Na redacción debes incluír os seguintes conceptos: **racismo, colonialismo, discriminación, integración e Dereitos Humanos**, e a resposta ás seguintes preguntas:

-A crenza en que unhas culturas son mellores que outras pode axudar a xustificar inxustizas como ter traballadores nunhas condicións próximas á escravitude? Por que?

-Os/as traballadores/as inmigrantes en España, son como os traballadores/as españois emigrantes no estranxeiro?

-Os/as inmigrantes poden ser parte de nós, ou nunca van poder ser de verdade parte de nós como se fosen españois?

The image shows a screenshot of the website **eldiario.es**. The header includes the logo, a search bar, and navigation links: "Tras el 26M", "Violencia machista", "Fronteras", "Medio ambiente", "Salud", and "MÁS". There are buttons for "Iniciar sesión" and "Hazte socio". The main content area features a news article titled "Un documental de la televisión pública en Alemania denuncia la explotación a los inmigrantes en la agricultura española". Below the title is a sub-headline: "El documental retrata las condiciones de los temporeros sin papeles y critica que las subvenciones europeas a la agricultura no vayan ligadas a mayores controles laborales". To the right of the article is a promotional image for "RITCHIE BROS. EQUIPOS AGRÍCOLAS" with the text "GRAN CANTIDAD DE EQUIPOS AGRÍCOLAS DISPONIBLES" and a "Descubre más" button. A "USC" logo is visible in the bottom left corner of the screenshot.

EL PAÍS SOCIEDAD SUSCRÍBETE

EMIGRACIÓN JUVENIL >

Trabajadores españoles en Alemania se organizan contra las injusticias laborales

Un grupo formado por jóvenes españoles en Berlín defiende a los emigrantes explotados en sus trabajos y les pone en contacto con sindicatos

935

LUIS DONCEL

Berlín - 29 JUN 2014 - 19:34 CEST

"A carne negra non se paga a nada. Por iso as nixerianas non conseguen xuntar os 30.000 euros da pasaxe. A beleza da negritude é desprezada polos puteiros brancos. Ela sorría, cos ollos desvelando as mentiras e as feridas. E preguntame en que club traballo eu. Entón soltei a estupidez: Non, eu son psicóloga. -ah! Eu licenciada en matemáticas. Pero, en que club traballas?"
Charo Lopes. 'De como acontece a fin do mundo'. Premio de Poesía Fiz Vergara Vilariño 2015.

A metaavaliación ou valoración do propio programa fíxose a través de dúas escalas e dunha consulta a expertos na Universidade de Malmö, esta última durante a estadia de investigación realizada naquel país. A primeira das escalas trata de medir a satisfacción do alumnado dos grupos experimentais co programa. É unha adaptación da utilizada co mesmo propósito por Matencio (2017). A escala mide a satisfacción do alumnado arredor de seis dimensións: clima da aula, contidos, actividades, metodoloxía, materiais e recursos e temporalización.

Escala de valoración do programa

Tras participar, durante varios meses, no programa de educación intercultural a través da materia de Historia que preparamos para varios institutos de Galicia, entre eles o teu, pedímosche que o valores criticamente, de forma anónima. Para iso só tes que dar a túa opinión sobre a

seguinte serie de afirmacións. Marca cunha cruz, para cada unha delas, onde che pareza que corresponde: nivel baixo, medio, ou alto.

	Alto	Medio	Baixo
1.Favorecíase que expresáramos as nosas opinións libremente.			
2. Favoreceuse o debate entre nós sobre os temas tratados.			
3. Sentíame a gusto nas clases.			
4. Normalmente prefería non dicir en voz alta o que realmente pensaba.			
5. Os contidos resultáronme interesantes.			
6. Os contidos resultáronme innecesarios: a min non me fan falta.			
7. Os contidos estaban actualizados.			
8. Os contidos complementaban ben o programa da materia.			
9. As explicacións foron adecuadas para o noso nivel.			
10. Aprendín cousas novas sobre inmigración e racismo.			
11.O traballo realizado na clase resultoume motivador.			
12.O traballo feito axudoume a cambiar o que pensaba sobre a inmigración.			
13.A forma de traballar os contidos debería ser máis variada			
14.A forma de traballar favoreceu que aprenderamos uns dos outros			
15.A forma de traballar favoreceu que reflexionásemos colectivamente			
16.A forma de traballar favoreceu a participación de todo o mundo			
17.Os materiais (presentacións, vídeos, noticias, textos ...) eran variados			
18.O tipo de materiais usados era adecuado para aprender sobre o tema			
19.Os materiais proporcionaban unha cantidade de información adecuada			
20. Parte dos materiais resultáronme sorprendentes			

	Alto	Medio	Baixo
21. O programa durou demasiado: debería ser máis curto			
22. O programa durou pouco: debería ir máis despacio			
23. A planificación do programa foi a adecuada			
24. O programa debería estar máis repartido ao longo de todo o curso			

A escala de satisfacción do profesorado é, pola súa banda, unha adaptación da realizada tamén co mesmo propósito por Castro (2020), unha compañeira do Departamento de Didácticas Aplicadas que nos facilitou o acceso ao seu instrumento unha vez validado mais naquel momento aínda non publicado. A nosa adaptación é como segue. Neste caso, as dimensións medidas son os logros do programa, a pertinencia dos contidos, a utilidade das actividades, a adecuación dos recursos, a adecuación da metodoloxía e o grao de satisfacción.

Escala de valoración do programa por parte do profesorado

Este é un test de valoración do programa de educación intercultural realizado coa túa colaboración, que aproveito para volver agradecer. Trátase só de que deas a túa opinión valorando o teu grao de acordo (alto, medio ou baixo) coas seguintes afirmacións. Naqueles casos nos que se fala do “profesorado” en xeral, responde, por favor, segundo a túa experiencia persoal co programa. Nos casos sobre os que se pregunta por como o alumnado afrontou o programa, pídese só a túa percepción ao respecto. Moitísimas grazas por este último esforzo.

	Alto	Medio	Baixo
1. O alumnado mellorou a súa comprensión do fenómeno da inmigración.			
2. O alumnado mellorou as súas actitudes cara a inmigración.			
3. O alumnado mellorou a súa comprensión do fenómeno do racismo.			
4. O alumnado mellorou na comprensión da diversidade cultural coa que convive e da que forma parte.			

	Alto	Medio	Baixo
5. Os contidos do programa adaptáronse ao nivel do alumnado.			
6. Os contidos do programa foron asimilados con facilidade polo alumnado.			
7. Os contidos do programa estiveron ben relacionados entre si.			
8. As actividades tiveron un grao de dificultade adaptado ao alumnado.			
9. O alumnado participou activamente no desenvolvemento de actividades.			
10. As actividades foron adecuadas para que o alumnado se sensibilizase máis coa inmigración.			
11. As actividades foron correctamente temporalizadas.			
12. A investigadora demostrou estar formada para o desenvolvemento dun programa de educación intercultural.			
13. Os recursos utilizados pola investigadora foron adecuados.			
14. Houbo unha boa coordinación entre a investigadora e o profesorado participante no programa.			
15. A metodoloxía didáctica escollida pola investigadora foi adecuada para desenvolver a sensibilidade do alumnado cara a inmigración.			
16. A metodoloxía didáctica escollida pola investigadora resultou motivadora para o alumnado.			
17. O programa despertou interese no profesorado participante.			
18. O programa despertou interese no alumnado participante.			
19. O profesorado participante quedou satisfeito co programa.			
20. O programa influíu no enriquecemento profesional do profesorado participante.			

Unha reunión co profesorado de Didáctica da Historia da Universidade de Malmö realizada durante unha estada internacional feita con posterioridade ao noso traballo de campo serviu tamén para a avaliación final. Naquel encontro, organizado pola secretaria da Facultade de Educación, presentamos a nosa escala de actitudes interculturais e rexistramos por escrito os comentarios realizados polo profesorado presente. O noso

obxectivo era recoller datos en centros de secundaria de Dinamarca e Suecia para poder facer un estudo comparativo que puidese dar unha dimensión internacional á nosa tese. Mais naquela revisión detectamos algúns problemas relativos á transculturalidade do noso instrumento. Algunhas preguntas non se entendían ou resultaban estrañas no contexto sueco, máis multicultural que o galego e cun Estado de Benestar e cunhas políticas de integración da inmigración máis avanzadas que en Galicia.

Ademais varios dos profesores sinalaron un problema que na validación de instrumentos realizada en España non se detectara, que é que parte das preguntas estaban pensadas só desde o punto de vista da sociedade maioritaria, tratando como o “outro” as minorías -as persoas inmigrantes-. O Eurobarómetro, por exemplo, pregunta pola actitude cara o contacto coas persoas negras, pero fai o mesmo con respecto á relación coas persoas brancas. A carencia desta dobre perspectiva presentaba unha dificultade importante para usar o cuestionario en centros de secundaria suecos nunha cidade, coma Malmö, de moita inmigración, que se reflicte na multiculturalidade das aulas. Finalmente, a escala foi revisada desde esa óptica, o cal permitiu recoller datos en Suecia e Dinamarca, mais xa non eran comparables cos anteriormente recollidos en Galicia por non tratarse do mesmo instrumento, polo que quedaron fóra desta tese.

6.3. CRITERIOS DE CALIDADE DO PROGRAMA

Seguindo as pautas propostas por Cea D’Ancona (1998) e Flick (2018), podemos resumir os criterios de calidade do programa do seguinte xeito:

1. Validez interna. Para establecer relacións de causalidade entre variables dependentes e independentes cómpre controlar explicacións alternativas. No noso deseño, para estudar a posible relación entre o noso programa como variable dependente e a mellora das competencias interculturais como variable independente consideramos a influencia doutras variables: o xénero, a idade, a experiencia intercultural previa, a traxectoria migratoria familiar e o nivel

de estudos e ocupación dos pais e nais. Ademais, comparamos os resultados dos grupos experimentais cos dos grupos de control.

2. Validez externa. Canto á posibilidade de xeneralización dos resultados, non formaba parte estritamente das nosas metas por non tratarse dunha investigación cuantitativa realizada cun método experimental, senón dunha investigación mixta efectuada cun método cuasiexperimental, con grupos naturais. Non se pode falar de representatividade da nosa mostra -pouco máis de 200 alumnos- nun sentido estatístico, mais si se realizou un mostreo por cotas cuns criterios que poderían servir de orientación a outras investigacións: por incorporar a traxectoria migratoria familiar, en lugar da estranxeiría, como medida da diversidade cultural, o cal evita a identificación da diversidade co inmigrante como o “outro” sen considerar a diversidade cultural endóxena. Cremos ademais que a interpretación dos nosos datos tira algunhas conclusións que supoñen algunhas achegas no aspecto teórico que si poden ser xeneralizables a outras investigacións.
3. Validez de construto. Unha axeitada operacionalización dos conceptos, a través de varias dimensións distintas, pode darnos algunha indicación do grao de adecuación acadado na medición dos conceptos, de xeito que se poida supoñer que cunha operacionalización distinta se medirían os mesmos. No noso caso, as categorías básicas de análise, correspondentes cos nosos catro obxectivos, concretáronse en varias variables ou dimensións diferentes. Por cada variable definíronse varios indicadores e, por cada indicador, varios descritores. Este sistema de categorización fai que cada dimensión ou concepto conte con distintas medicións, que no noso caso se realizaron ademais a través de instrumentos cuantitativos e cualitativos, co método da triangulación. É dicir, medimos o mesmo, as mesmas dimensións, de varias maneiras, con datos procedentes de varios instrumentos, uns cuantitativos e outros cualitativos, conseguindo unha validez de construto elevada.

4. **Fiabilidade.** Xunto á validez da medición, que nos indica se estamos medindo o que realmente pretendemos, é dicir, se os indicadores son axeitados para medir o concepto teórico en consideración, os resultados logrados en medicións repetidas do mesmo concepto deben ser iguais para que a medición se considere fiable. A nosa investigación utilizou o método da consistencia interna da Alpha de Cronbach para medir a fiabilidade dos nosos instrumentos, obtendo en todos os casos medidas por enriba do 0,8, o cal indica que son fiables e internamente consistentes.
5. **Confiabilidade.** Realizouse un diálogo constante con outros investigadores -a través da participación en congresos, das estadias realizadas noutras universidades e da consulta con compañeiros e compañeiras do Departamento- que nos permitiu obter puntos de vista externos sobre o traballo que estabamos a realizar. Produciuse ademais un compromiso prolongado cunha observación persistente no campo, realizando o traballo de campo ao longo de dous anos -tivemos que renunciar ao terceiro ano a causa da covid- e mantendo o contacto co profesorado implicado, cuxas observacións durante e despois da aplicación do programa nos foron tamén moi útiles para detectar os puntos fracos do mesmo.
6. A consulta a expertos externos á nosa investigación, realizada de distintas maneiras nas tres fases da avaliación, reforza tamén a confiabilidade. Foi especialmente importante para o noso traballo a estadia realizada na Universidade de Almería coa profesora Encarna Soriano, cuxa orientación metodolóxica tivo unha influencia decisiva na nosa investigación: reducimos o número de instrumentos previstos e reflexionamos sobre o modo de definir a súa validez e fiabilidade. Tamén foron moi relevantes as achegas dos compañeiros e compañeiras do grupo ESOMI da Universidade da Coruña, que nos axudaron tanto na busca bibliográfica na fase de avaliación final -pois precisabamos bibliografía concreta sobre

distintos aspectos para apoiar a interpretación dos datos- como na revisión xeral do noso proxecto de investigación.

7. Estándares éticos. Esta investigación levouse a cabo seguindo as recomendacións e estándares éticos que establece a Declaración de Helsinki do 1975 (Asociación Médica Mundial, 2017). Contouse coa autorización dos pais, nais ou titores do alumnado para participar nesta investigación, que lles foi solicitada a través dun documento que nos devolveron asinado. Garantiuse o anonimato e confidencialidade dos datos, motivo polo que nesta tese non se identifican os centros máis que cun número. Todos os participantes foron informados de que os datos recollidos se utilizarían só con fins de investigación respectando o seu anonimato.

6.4. ANÁLISE DOS DATOS

Realizouse primeiro unha análise cuantitativa dos datos, despois unha análise cualitativa e por último unha análise global conxunta, a través de descritores comúns, na que comparamos os datos dos instrumentos cuantitativos e cualitativos. Para os instrumentos cuantitativos definíronse tres niveis de desenvolvemento da competencia: alto, medio e baixo, en función das opcións de resposta escollidas polo alumnado. Para os instrumentos cualitativos creouse a través do programa Atlas.Ti un sistema de categorías e códigos, en parte definidos desde a fundamentación teórica e en parte emerxentes durante a análise dos datos, segundo os principios da teoría fundamentada sinalados por Andreu, García-Nieto e Pérez-Corbacho (2007), aínda que non figuraba entre os propósitos da tese crear unha nova teoría educativa. A análise realizouse en cinco fases distintas, as tres primeiras cuantitativas, a cuarta cualitativa e a quinta tendo en conta os datos cuantitativos e cualitativos.

Primeira fase. Comezouse pola análise dos principais resultados obtidos a través de técnica de enquisa, é dicir, a escala de actitudes interculturais, o cuestionario de competencias interculturais e o cuestionario

de competencia intercultural comportamental. Iniciouse o traballo polos resultados totais, é dicir os do conxunto do alumnado dos grupos experimentais, diferenciando os resultados obtidos durante a fase de pretest e de postest, agás no caso do cuestionario de competencia intercultural comportamental, que só foi cuberto polos participantes como proba de postest.

Para comprobar se os cambios entre as dúas fases son estatisticamente significativos empregouse a proba Chi-cadrado de Pearson. Esta proba mostra a fiabilidade da relación entre dúas variables, é dicir, cando dita relación é significativa quere dicir que esta non é resultado do azar e polo tanto ofrece un resultado válido para a investigación. O valor de significación debe ser inferior a 0,05. Se fose superior non poderíamos asegurar que a relación entre esas dúas variables sexa sempre a mesma. Non obstante, cando o número de casos é limitado, o valor de significación pode ofrecer algunhas distorsións mais, en resumo, se un cruce é estatisticamente significativo implica que hai unha diferenza real entre os resultados do pretest e os do postest.

Por norma xeral presentáronse os principais valores obtidos así como a distribución porcentual das respostas de cada unha das preguntas realizadas. Non obstante, en todos os cuestionarios realizáronse unha serie de cálculos co obxecto de sistematizar mellor os resultados obtidos. No caso da escala de actitudes interculturais, ademais de presentar as frecuencias de cada unha das respostas sinaladas, estableceuse unha puntuación que permitiu facer comparacións directas en función do grao de competencia mostrado.

Cada un dos ítems da escala correspóndese con outro ítem que expresa, con distintas palabras, a mesma idea pero en sentido contrario. É dicir, un dos ítems indicaría que a persoa mostra ter competencias interculturais, mentres que o seu oposto apunta que non as ten. En cada un dos ítems podíase escoller entre catro alternativas de resposta: se se estaba nada ou pouco de acordo, de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo, polo que se determinaron catro niveis de presenza -ou ausencia- da competencia. A partir desa variabilidade estableceuse unha

puntuación que finalmente, para a súa mellor comprensión, expresouse a través dun cálculo en base 10.

No caso do cuestionario de competencia intercultural, ademais das frecuencias de cada opción, distinguíronse tres niveis competenciais en función das respostas escollidas: nivel alto se se escolleron todas as opcións que indicaría presenza de competencia intercultural; nivel medio se se marcou algunha das opcións que apuntan ao mesmo, pero non todas; e nivel baixo se só se seleccionaron opcións que indican ausencia da competencia, é dicir, opinións contrarias á inmigración e en xeral á diversidade cultural.

Por exemplo, a pregunta oitava formula a cuestión de que debe facer unha persoa inmigrante para integrarse. Neste caso, escoller a opción a) Intentar aprender cousas da cultura maioritaria do país ao que foi vivir mantendo ao mesmo tempo a súa cultura, ou a opción d), Aprender cousas da cultura maioritaria e ensinar cousas da súa cultura á xente da cultura maioritaria para que todos aprendan uns dos outros, indicaría unha concepción intercultural da convivencia. Pola contra, escoller a b) seguir cultivando a súa lingua e cultura en público porque iso é enriquecedor, pero sen molestar á cultura maioritaria ou c) manter a súa cultura, pero só en privado na súa casa, apuntaría a unha concepción asimilacionista da convivencia.

Como a tese adopta un enfoque antirracista, no caso deste cuestionario, como no de competencia intercultural comportamental, respostas que poden considerarse de sentido común -como celebrar a diversidade en abstracto sempre que non “moleste”- considéranse signo de baixa competencia. Noutras preguntas, como as referidas a condutas de evitación da convivencia con persoas inmigrantes ou ciganas, escoller calquera das respostas sería indicativo de baixa competencia. No caso do cuestionario de competencia intercultural comportamental tamén se estableceu un nivel alto, medio ou baixo en función de cal das tres respostas fora a escollida, sendo a intermedia tamén, propia da “saboría convencional” no sentido de Galbraith (2004) -ideas comunmente aceptadas como verdadeiras nun tempo histórico- mais reveladora da presenza dun certo prexuízo cultural.

Segunda fase. Nunha segunda etapa da análise buscouse coñecer cales son os factores que inflúen en que o alumnado de 4º de ESO y de 1º de Bacharelato presente maiores competencias interculturais. Para iso usáronse os datos que se extraeron da escala de actitudes interculturais e do cuestionario de competencias interculturais en dous momentos diferentes: o pretest -antes da execución do programa- e o postest -despois de dito programa-. Para esta análise usáronse fundamentalmente os datos do cuestionario de competencias interculturais por ser o que recolle as tres dimensións da competencia que adoita sinalar a bibliografía: coñecementos, actitudes e habilidades.

A partir deste cuestionario calculouse unha escala competencial, con valores de 0 a 10, onde 0 sería “ningunha competencia” e 10 “plenas competencias interculturais”, en función das respostas obtidas en cada unha das preguntas. En concreto, puntuouse cada resposta do 1 ao 3 en función do nivel competencial baixo, medio ou alto, considerado segundo explicamos antes. Despois calculouse o sumatorio das puntuacións e, finalmente, adaptouse dito sumatorio a unha escala de 0 a 10 para facilitar a súa exposición e facer unha comparativa máis directa e intuitiva. A análise así efectuada completouse cos datos da escala de actitudes interculturais, usando a mesma metodoloxía de exposición dos datos.

Analizouse, en primeiro lugar, a relación entre a metodoloxía docente e as competencias interculturais para, a continuación, comprobar que variables socioeconómicas e demográficas están actuando igualmente nesta cuestión. Para iso empregáronse os datos do pretest, posto que neles a influencia das diferentes variables non pode estar matizada polo programa implementado. Para a análise da influencia da metodoloxía docente tomáronse tamén os datos do postest para comprobar se o programa tivera o mesmo efecto nuns casos e noutros. Para facer este cálculo comparáronse xuntos os grupos que usaban distintos tipos de metodoloxía, o cal deu uns resultados que permitían comprender a influencia da metodoloxía didáctica pero non explicar as diferenzas entre grupos afeitos a traballar de xeito similar.

Terceira fase. A análise afinouse realizando comparacións de grupos dous a dous. En termos xerais na segunda fase da análise observárase que

os grupos que usan metodoloxía cooperativa -especialmente o grupo 9, que traballa con aprendizaxe por proxectos- son os que presentan un maior desempeño en canto a competencias interculturais, tanto na escala actitudinal coma na comportamental e na competencial. Pola contra, os grupos que usan técnicas transmisivas adoitan ter unhas puntuación sensiblemente inferiores no conxunto dos instrumentos. Mais unha das principais limitacións desta análise é que non se podía identificar se estas diferenzas eran debidas exclusivamente á propia metodoloxía ou se había outros elementos que estaban influíndo de maneira máis determinante, ademais de que non se podían explicar as diferenzas no desempeño de grupos que usaban o mesmo tipo de metodoloxía didáctica.

Para tratar de distinguir estes posibles efectos estableceuse unha comparativa entre grupos que usan a mesma metodoloxía pero que presentan circunstancias ou contextos diferentes -hábitat rural ou urbano ou grao de diversidade cultural, por exemplo, medido a través da maior ou menor presenza de alumnado estranxeiro-. Deste xeito, se existen diferenzas entre estes pares de grupos, podería implicar a existencia doutros factores determinantes alén dos métodos de ensinanza. Mais esta análise comparada tamén ten unha limitación, posto que o número de casos dispoñibles é limitado, polo que a inferencia de resultados a toda a mostra debe realizarse coa prudencia necesaria. A segunda limitación vén dada pola propia realidade, que é que moi poucas veces non se pode falar dunha metodoloxía “pura”. É dicir, comparouse, por exemplo, o grupo 9, que traballa por proxectos, co grupo 7 que, ademais de traballar por proxectos, emprega tamén metodoloxías cooperativas e transmisivas.

Cuarta fase. A análise cualitativa procurou o contraste entre as etapas de pretest e postest dunha selección dos centros analizados, afondando nos resultados da terceira fase da análise cuantitativa. O seu obxectivo foi, así, servir de correlato aos resultados cuantitativos da investigación, co dobre obxectivo de contrastalos, desde o punto de vista da triangulación de datos, pero tamén de corroborar a eficacia destes instrumentos para recoller as valoracións e impresións do alumnado respecto do fenómeno migratorio. Debido á complexidade dos instrumentos de análise cualitativa e tamén ao elevado número de respostas obtidas, optouse por unha

vía dobre para establecer a codificación do discurso: por unha banda, partimos dos obxectivos xa definidos na investigación, procurando atopalos e caracterizalos no discurso. Pola outra, debido á propia natureza dos contidos cualitativos, deseñamos unha codificación *ad hoc*, deducida do propio discurso no momento do seu análise, evitando así a maior perda posible de información e contidos.

Procedeuse en catro fases: unha primeira de revisión dos aspectos xeais da investigación, analizando obxectivos e elementos chave atopados a través do resto de instrumentos; unha segunda de primeiras lecturas dos datos dos instrumentos cualitativos; unha terceira de lectura en profundidade destes elementos ao tempo que se ía codificando o discurso e unha cuarta de análise dos resultados.

Tendo en conta que un dos obxectivos principais da investigación é testar o impacto das diferentes actividades de sensibilización levadas a cabo co alumnado, outorgámoslle sempre a prioridade ao contraste entre pretest e postest, xa que deste xeito tentamos identificar o impacto das actividades en termos de evolución do alumnado. Ademais, dadas as diferentes metodoloxías docentes dos grupos analizados, procuramos tamén esta comparativa, coa finalidade de valorar a efectividade destas actividades segundo as metodoloxías didácticas. Esta comparativa permite tamén considerar as diferenzas entre os grupos segundo a súa contorna -centros de ámbitos máis urbanos ou máis rurais- e outras características.

Quinta fase. Realizadas as análises anteriores quíxose afondar na resposta aos obxectivos específicos máis relevantes para unha investigación que adopta un enfoque antirracista, é dicir, os referidos á comprensión do fenómeno do racismo, á comprensión do fenómeno das migracións, á mellora das actitudes cara á inmigración, á identificación de estereotipos sobre a inmigración e ao progresivo rexeitamento da discriminación por motivos raciais, culturais, étnicos ou de nacionalidade. Para facer posible esta análise utilizouse o sistema de categorizacións creado como guía da análise dos instrumentos cualitativos, pero aplicándoo tamén aos instrumentos cuantitativos.

É dicir, o sistema de indicadores e descritores creado na fase anterior usouse para identificar tamén nos instrumentos cuantitativos diferentes

medidas das mesmas variables. Para iso fíxose unha busca a través dos descritores. Para cada descriptor fóronse identificando as respostas da escala e dos cuestionarios por unha banda, máis os códigos dos instrumentos cualitativos -relato, preguntas de pretest e postest da serie de actividades e redacción final-, pola outra banda, que con el se correspondían, comparando os datos proporcionados polos instrumentos cuantitativos e cualitativos. O esquema de categorías, variables, indicadores e descritores usado é o seguinte:

Categoría	Variable	Indicador
A. Comprensión do fenómeno da inmigración	A.1. Desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración	A.1.1. Rexeitamento de estereotipos sobre a inmigración
	A.2. Comprensión da diversidade cultural.	A.2.1. Identificación da diversidade cultural presente no entorno, coas súas dimensións externa e interna
	A.3. Comprensión da relación entre diversidade e desigualdade	A.3.1. Identificación da relación entre pobreza e procedencia xeográfica
B. Mellora das actitudes cara a inmigración	B.1. Valorarización da diversidade cultural	B.1.1. Valorización da presenza da diversidade cultural no entorno social e educativo
	B.2. Rexeitamento de actitudes racistas	B.2.1. Rexeitamento de calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel e/ou cultura e nacionalidade
		B.2.2. Rexeitamento da identificación de determinados grupos sociais con estereotipos sobre as supostas características que os definen.
		B.2.3. Rexeitamento das formas de racismo institucional (deportación por denuncia, maiores identificacións por parte da policía...)

Categoría	Variable	Indicador
		B.2.4. Rexeitamento das formas de racismo sutil que supoñen unha discriminación das persoas de pel non branca
	B.3. Rexeitamento de actitudes etnocéntricas	B.3.1. Rexeitamento da crenza nalgún xeito de superioridade dunhas culturas sobre outras (racismo cultural)
	B.4. Rexeitamento de actitudes asimilacionistas	B.4.1. Aceptación da relevancia da conservación da súa cultura ou culturas de orixe, no ámbito público, por parte das persoas inmigrantes
		B.4.2. Defensa dun concepto intercultural de integración e convivencia
	B.5. Defensa da igualdade de dereitos para as persoas inmigrantes	B.5.1. Rexeitamento de actitudes discriminatorias por nacionalidade no acceso a dereitos sociais (sanidade, educación, axudas sociais)
		B.5.2. Rexeitamento de actitudes discriminatorias en canto a dereitos civís e políticos
	B.6. Defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral	B.6.1. Aceptación do dereito ao traballo de todas as persoas en igualdade de condicións, independentemente do país de orixe
C. Identificación coa alteridade	C.1. Desenvolvemento dunha concepción da identidade nacional aberta a un esquema non esencialista	C.1.1. Aceptación dunha idea de "españolidade" segundo un esquema volitivo e de integración na sociedade de acollida
	C.2. Desenvolvemento dunha maior capacidade de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da súa nacionalidade	C.2.1. Integración da diversidade cultural como parte da propia identidade

Categoría	Variable	Indicador
D.Comprensión do fenómeno do racismo	D.1.Desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo	D.1.1.Identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas

A continuación especificamos os descritores de cada indicador.

Indicador A.1.1. Rexeitamento de estereotipos sobre a inmigración.

Descritor 1. Identifica correctamente a procedencia xeográfica da inmigración galega e o seu peso e relevancia desde o punto de vista demográfico.

Descritor 2. Identifica os datos falsos sobre as supostas vantaxes das persoas migrantes no acceso aos dereitos sociais.

Descritor 3. Identifica os estereotipos sobre os supostos efectos negativos da inmigración no crecemento económico, taxa de desemprego e delincuencia.

Descritor 4. Rexeita a identificación de certos grupos sociais con supostas características redutibles a un adxectivo.

Descritor 5. Demostra ser quen de identificar migrantes con persoas de variada condición en canto a nivel de estudos e posición socioeconómica.

Descritor 6. Identifica as información falsas ou nesgadas que difunden estereotipos sobre a inmigración nos medios de comunicación ou redes sociais.

Indicador A.2.1. Identificación da diversidade cultural presente no entorno, coas súas dimensións externa e interna.

Descritor 7. Demostra ser quen de poñer exemplos sobre as distintas formas de diversidade cultural coas que convive no seu entorno social e escolar.

Descritor 8. Describe as culturas humanas como heteroxéneas, comprendendo o conflito social como parte consubstancial a elas.

Descritor 9. Evita a redución da comprensión da diversidade cultural como consecuencia da inmigración.

Indicador A.3.1. Identificación da relación entre pobreza e procedencia xeográfica.

Descritor 10. Demuestra coñecer datos sobre a maior incidencia da pobreza nas persoas inmigrantes en España.

Indicador B.1.1. Valorización da presenza da diversidade cultural no entorno social e educativo.

Descritor 11. Identifica aspectos positivos da diversidade cultural na sociedade.

Descritor 12. Rexeita activamente os estereotipos sobre os efectos negativos da inmigración na sociedade e na economía.

Descritor 13. Amósase favorable á socialización con persoas de culturas diversas.

Descritor 14. Describe a igualdade e a diferenza cultural como dimensións dunha mesma realidade.

B.2.1. Rexeitamento de calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel e/ou cultura e nacionalidade.

Descritor 15. Rexeita a posibilidade da segregación das persoas inmigrantes na escola e na distribución da poboación.

Descritor 16. Rexeita calquera tipo de exclusión social das persoas inmigrantes (no aluguer de vivenda, no acceso a determinados establecementos...).

Descritor 17. Rexeita o establecemento de preferencias na convivencia con persoas pola súa orixe xeográfica ou étnica.

Descritor 18. Rexeita o establecemento de preferencias en función de criterios socioeconómicos ou culturais para a aceptación legal e social dunha persoa inmigrante.

Indicador B.2.2. Rexeitamento da identificación de determinados grupos sociais en base a estereotipos sobre as supostas características que os definen.

Descritor 19. Rexeita a identificación de maiores ou menores simpatías cara ás persoas en función da súa orixe xeográfica.

Descritor 20. Rexeita a identificación de determinadas nacionalidades con adxectivos que reflicten estereotipos sobre as mesmas.

Indicador B.2.3. Rexeitamento das formas de racismo institucional (deportación por denuncia, maiores identificacións por parte da policía...)

Descritor 21. Identifica distintos exemplos de racismo institucional, amosándose contrario a eles (deportación a consecuencia de denuncia policial por parte da persoa migrante, maiores identificacións por parte da policía, trato discriminatorio por parte do sistema xudicial ou do sistema asistencial, etc)

Indicador B.2.4. Rexeitamento das formas de racismo sutil que supoñen unha discriminación das persoas de pel non branca.

Descritor 22. Rexeita os comentarios e bromas de fondo racista.

Indicador B.3.1. Rexeitamento da crenza nalgún xeito de superioridade dunhas culturas sobre outras (racismo cultural).

Descritor 23. Rexeita todas as expresións que denotan crenza na superioridade dunhas culturas sobre outras: culturas máis “evolucionadas”, máis “avanzadas”...

Indicador B.4.1. Aceptación da relevancia da conservación da súa cultura ou culturas de orixe, no ámbito público, por parte das persoas inmigrantes.

Descritor 24. Móstrase favorable á conservación pública e activa da súa cultura de orixe por parte das persoas inmigrantes coas que convive na súa contorna social e escolar.

Indicador B.4.2. Defensa dun concepto intercultural de integración e convivencia.

Descritor 25. Aproba a relación entre culturas desde unha perspectiva intercultural de intercambio mutuo e sen que unhas se impongan sobre as outras.

Descritor 26. Móstrase favorable a aprender aspectos da cultura e/ou lingua das persoas inmigrantes coas que convive no seu entorno social e escolar.

Descritor 27. Móstrase favorable a realizar adaptacións dos seus propios costumes e crenzas para favorecer a integración de persoas inmigrantes.

Descritor 28. Rexeita estereotipos sobre grupos sociais e/ou étnicos “resistentes” á integración.

Indicador B.5.1. Rexeita actitudes discriminatorias por nacionalidade no acceso a dereitos sociais (sanidade, educación, axudas sociais).

Descritor 29. Defende a universalidade do dereito á sanidade e a educación.

Descritor 30. Rexeita os estereotipos sobre o ausencia de colaboración das persoas inmigrantes no financiamento da sanidade.

Descritor 31. Rexeita a preferencia para as persoas de nacionalidade española no acceso ás axudas sociais.

Indicador B.5.2. Rexeitamento de actitudes discriminatorias en canto a dereitos civís e políticos.

Descritor 32. Aproba o dereito ao voto, á residencia e ao traballo en condicións de igualdade para as persoas inmigrantes.

Indicador B.6.1. Aceptación do dereito ao traballo de todas as persoas en igualdade de condicións, independentemente do país de orixe.

Descritor 33. Rexeita a posibilidade da preferencia no acceso ao mercado laboral segundo nacionalidade e/ou cultura.

Descritor 34. Rexeita a aceptación da discriminación e a desigualdade en canto a dereitos laborais por motivos de nacionalidade e/ou cultura.

Descritor 35. Rexeita os estereotipos sobre a competencia dos estranxeiros cos españois no acceso ao emprego.

Indicador C.1.1. Aceptación dunha idea de “españolidade” segundo un esquema volitivo e de integración na sociedade de acollida.

Descritor 36. Considera que se pode ser español sen orixe xeográfica, nin filiación españolas e independentemente da relixión ou cor da pel.

Indicador C.2.1. Integración da diversidade cultural como parte da propia identidade.

Descritor 37. Identifícase con diferentes grupos sociais en función de similitudes socioeconómicas e/ou culturais independentes da nacionalidade.

Descritor 38. Expresa actitudes solidarias con grupos sociais cos que pode identificarse por distintos motivos, alén da nacionalidade.

Descritor 39. Considera a persoas de distinta cultura e/ou nacionalidade como parte do seu grupo social.

Indicador D.1.1. Identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas.

Descritor 40. Describe o racismo como un fenómeno sistémico e global.

Descritor 41. Identifica exemplos de distintas formas de expresión do racismo, máis alá da agresión física ou verbal, presentes no seu entorno.

Descritor 42. Acepta a relevancia do racismo como problema social actual.

Descritor 43. Identifica grupos máis vulnerables de sufrir racismo.

Descritor 45. Analiza as consecuencias sociais, culturais e económicas do racismo.

7. AS ACTIVIDADES

a intervención en centros do programa de desenvolvemento de competencias interculturais consistiu nunha serie de actividades que realizamos co alumnado dos grupos experimentais durante os últimos cinco meses do curso 2018/2019. Organizamos as actividades, en función dos obxectivos do programa, en catro unidades didácticas:

1. *Migracións nas sociedades contemporáneas.*
2. *Diversidade cultural nas sociedades actuais.*
3. *A creación da identidade.*
4. *O racismo: orixe e consecuencias.*

A contido da primeira das unidades, *Migracións nas sociedades contemporáneas*, céntrase na presentación de datos sobre as migracións actuais e históricas, enfocadas desde o contexto galego. Materiais literarios e audiovisuais que mostran estereotipos sobre o inmigrante galego serven para explicar a fenómeno da creación de estereotipos, procurando unha reacción de rexeitamento por parte do alumnado a través, primeiro, da indignación, e segundo da empatía con persoas ás que na actualidade lles pode estar a pasar o mesmo que ao inmigrante galego que era cualificado de “paleta” ou “ignorante”. A unidade trata, así, de responder aos

obxectivos específicos do programa 1.1., orientado ao desenvolvemento de mecanismos de análise dos estereotipos sobre a inmigración, e 1.2., dirixido a favorecer a comprensión do fenómeno migratorio por parte do alumnado. A categoría xeral de análise do programa coa que se corresponde é, así, a comprensión do fenómeno da inmigración.

O contido da segunda das unidades, *Diversidade cultural nas sociedades actuais*, trata, en primeiro lugar, de que o alumnado aprenda a identificar a diversidade cultural presente na súa contorna social, entendendo aos distintos factores xeradores de diversidade endóxena e esóxena. Propón, ademais, unha reflexión sobre diversidade e diferenza, realizando unha pequena introdución á construción social da diferenza para que o alumnado comprenda a diversidade como factor inherente á humanidade desde as súas orixes e evite a identificación da diversidade cos grupos sociais socialmente marcados como diferentes -sobre todo, as persos inmigrantes- recoñecéndose a el/ela mesmo/a como parte da diversidade.

Introduce tamén o concepto cultura desde a perspectiva da súa revisión antropolóxica nas últimas décadas, tratando de que o alumnado sexa quen de caracterizar as culturas como heteroxéneas e dinámicas. Explícanse, ademais, as relacións entre diversidade e desigualdade, en conexión coa creación social da diferenza e realízase unha introdución aos dereitos das persoas inmigrantes en España. Entronca así co obxectivo 1.4. do programa, referido á mellora das actitudes cara a inmigración e coa mesma categoría de análise, a da mellora das actitudes cara as persoas migrantes. Materiais dos medios de comunicación que revelan casos de inxustizas en canto a desigualdade de dereitos tratan de provocar unha reacción de empatía e solidariedade.

A terceira das unidades, *A creación da Identidade*, avanza nos contidos para propoñer unha reflexión sobre o nexo entre a formación da identidade e a construción do Estado-nación desde unha perspectiva histórica, atendendo en especial a como o xeito de explicar a materia de Historia pode influír na creación de identidades. A unidade conecta deste xeito coa islamofobia como mostra de racismo contemporáneo, entroncando

tamén co etnocentrismo e co asimilacionismo como fenómenos contrarios a unha perspectiva intercultural da sociedade.

Relaciónase especialmente co obxectivo 4, que trata de explicar a relación entre os procesos de identificación do alumnado coas persoas migrantes o seu progresivo rexeitamento das discriminacións que poden sufrir por motivo da súa nacionalidade, cor da pel e/ou cultura ou etnia. Nesta unidade de novo a presentación de casos de inxustizas que mostran diferentes tipos de discriminación tratan de provocar unha reacción de rexeitamento do alumnado a través, primeiro, da empatía e, segundo, do progreso na identificación coa alteridade tras comprender que os problemas do “outro” son os nosos. A categoría de análise é neste caso a da identificación coa alteridade.

A unidade 4, *O racismo: orixe e consecuencias*, afonda no fenómeno do racismo conectando as súas raíces históricas cos novos racismos e as súas diferentes expresións contemporáneas. Os contidos tratan de que o alumnado comprenda o racismo como fenómeno estrutural, próximo e actual, presente na nosa sociedade e produto dunha determinada organización das relacións de poder no sistema-mundo, analizando algunhas das consecuencias das mesmas. Materiais dos medios serven de novo para tratar de sensibilizar o alumnado sobre o impacto do racismo, procurando a empatía coas vítimas das diferentes formas de racismo e a asunción dunha concepción intercultural das relacións de convivencia, a través tamén dunha reflexión sobre a integración como o contrario da asimilación. A unidade correspóndese, en resumo, co obxectivo 1.3, sobre a comprensión do fenómeno do racismo, e coa comprensión do racismo como categoría de análise.

As unidades desenvolvéronse a través de vinte actividades, planificadas en principio para vinte sesións, aínda que a deficiencia detectada no comezo da fase procesual no cálculo da temporalización obrigou a realizalas en 25 sesións. Os diferentes ritmos de aprendizaxe de cada grupo, así como a disimilitude no tempo concedido polo profesorado á investigadora para desenvolver o traballo preparado -entre 20 e 50 minutos de cada clase dependendo das necesidades da investigadora e da marcha da programación de aula de cada docente- obrigaron tamén

a introducir algúns cambios no desenvolvemento das actividades, adaptándoas e/ou abreviándoas nalgúns casos ou, ás veces, renunciando a algunha ou deixándoa para que o profesor/a a realizase co alumnado en ausencia da investigadora.

Iso non produciu, porén, ningunha diverxencia nos contidos desenvolvidos en cada grupo, pois a investigadora asegurouse de que fosen os mesmos a través de presentacións en *power point* que se utilizaban en todos os grupos experimentais. Comprobouse, ademais, que non todos os grupos precisaban o mesmo grao de profundidade na realización de actividades pois, por exemplo, o grupo 9 con normalmente menos tempo conseguía uns resultados mellores, xa que as súas reaccións eran rápidas e axustadas aos obxectivos.

As actividades realizáronse sempre en presenza do profesorado dos grupos, que adoptou en todo momento unha actitude colaboradora coa investigación, intervindo cando o consideraba oportuno para apoiar o desenvolvemento das mesmas. As tarefas propostas eran realizadas en grupo nos grupos experimentais que adoitaban traballar co seu profesor/a con aprendizaxe cooperativa e/ou por proxectos. O alumnado conservou, para a realización destas tarefas, tanto a composición dos grupos como os roles grupais propios da aprendizaxe cooperativa que tiñan normalmente nas súas clases. Nos grupos habituados a traballar con técnicas transmisivas respectouse tamén o seu xeito habitual de proceder, realizando as tarefas de xeito individual tras as explicacións proporcionadas pola investigadora.

As actividades propoñían, a través de cuestións directas integradas na exposición dos contidos, temas para o debate. Neste caso, nos grupos que traballaban con aprendizaxe cooperativa procurouse, na medida do posible, que a discusión a realizasen os alumnos entre eles e nos seus grupos de traballo habitual, con escasa intervención da investigadora. No caso dos grupos afeitos ás técnicas transmisivas as preguntas eran propostas directamente pola investigadora ao conxunto do alumnado e, ou ben eran debatidas directamente con ela de forma oral ou ben respondidas individualmente por escrito por parte do alumnado.

Así, neste segundo caso, o debate, máis que corresponderse cos principios da aprendizaxe dialóxica, asemellouse máis a un modelo tradicional de resolución das dúbidas formuladas individualmente ao docente por membros do alumnado, xa que a investigadora trataba de satisfacer a curiosidade dos alumnos e alumnas se as propostas de debate lle resultaban motivadoras e xeraban novas preguntas ou comentarios pola súa banda, pero tampouco sen tratar de forzar unha discusión. Resolveuse deste xeito a cuestión do tratamento da inmigración como tema controvertido: no caso dos grupos de traballo cooperativo ou por proxectos a través de debates en pequeno grupo e no caso dos grupos afeitos ás técnicas transmisivas a través do diálogo a dous alumno/-a investigadora ou da reflexión realizada por escrito por parte do alumnado despois da súa explicación.

Este diferente xeito de proceder reflectiuse especialmente nas preguntas de control (avaliación) de asimilación dos contidos, usadas a xeito de pretest e postest en cada unidade, que os grupos-aula de cooperativo responderon en grupo e os grupos-aula de transmisivo de maneira individual, salvo nalguna ocasión na que, tras discutir as preguntas en pequenos grupos, os membros dos grupos-aula de cooperativo escribiron tamén as respostas de xeito individual, por considerar a investigadora que se trataba de cuestións especialmente relevantes para comprobar os avances do alumnado desde unha perspectiva de educación antirracista.

Outra diferenza no traballo cos dous tipos de grupos foi que, no caso dos que tiñan profesorado transmisivo, en lugar da aprendizaxe por descubrimento -propoñer ao alumnado realizar procuras en internet na aula de informática, no seu teléfono móbil ou na súa casa, despois da clase usábase unha técnica transmisiva, é dicir, proporcionábase en maior medida os datos xa buscados. Por iso a presentación en *power point* que se usou con cada un dos dous tipos de grupos contiña menos datos, estando máis resumida, no caso dos que traballaban con aprendizaxe cooperativa ou por proxectos. Cando a actividade o permitía, cos grupos de traballo cooperativo a presentación a través do encerado dixital era substituída por unha introdución oral nos contidos por parte da investigadora antes de pasar á realización das tarefas.

Explicamos a seguir as actividades, recollendo ao inicio e ao final de cada unidade as súas preguntas (probas) de avaliación de asimilación de contidos da fase procesual. Por cada actividade resúmense os contidos e os materiais previstos e expóñense os obxectivos específicos, as dimensións a desenvolver das competencias interculturais segundo a fusión dos modelos de Byram e Hamilton, Richardson e Shuford que escollemos na fundamentación teórica e o proceso previsto no programa de actividades para seu desenvolvemento.

7.1. UNIDADE 1

Despois de que o alumnado escribise o relato e cubrixe a escala de actitudes interculturais e o cuestionario de competencia intercultural comezouse coa Unidade 1, cuxo inicio consiste na resposta por parte dos participantes ás primeiras preguntas de avaliación de pretest, que son as seguintes.

1. Cal é porcentaxe de persoas inmigrantes estranxeiras na actualidade en Galicia?
2. Podes dicir o nome dunha persoa inmigrante estranxeira coñecida, que saia na televisión, redes sociais...?
3. De que países proveñen maioritariamente as persoas inmigrantes que viven en Galicia? (Escribe 3).
4. Cal é o medio de transporte que usan maioritariamente para chegar a España?

A continuación explicamos as actividades da Unidade 1.

Unidade 1. Actividade 1. Coñece os datos sobre as migracións.	
Obxectivos:	<p>Contrastar as concepcións sobre o peso demográfico da inmigración en Galicia coas cifras reais.</p> <p>Recoñecer a distorsión desa concepción pola influencia dos medios de comunicación en canto a peso porcentual e medio de transporte usado para chegar.</p> <p>Identificar fontes de datos fiables sobre a importancia demográfica da inmigración.</p> <p>Recoñecer a tendencia a identificar inmigrante con persoa pobre e estranxeiro/a con persoa residente en España con certo nivel económico.</p> <p>Argumentar sobre o impacto demográfico que tería que todos os inmigrantes marchasen de Galicia e á vez todos os galegos emigrados voltasen.</p>
Dimensións da competencia:	<i>Savoir apprendre/faire.</i> (Habilidades para descubrir).
Contidos:	<p>Porcentaxe de persoas estranxeiras sobre a poboación en Galicia no ano 2018.</p> <p>Porcentaxe de persoas estranxeiras sobre a poboación española no ano 2018.</p> <p>Porcentaxe de persoas estranxeiras por continente de procedencia.</p> <p>Lista de países dos que proceden a maioría das persoas inmigrantes en Galicia.</p> <p>Relevancia demográfica da inmigración para que a poboación non descenda dos 2,7 millóns.</p> <p>Número de galegos/as no exterior -emigrados noutros países- no ano 2018.</p> <p>Comparación do número de galegos/as no exterior e do número de estranxeiros/as en Galicia desde o ano 2015.</p>
Materiais:	<p>Cadernos. Internet. Encerado dixital. Presentación dos datos en <i>power point</i>.</p> <p>Noticias: https://bit.ly/3rgcM1t; https://bit.ly/3xtRPkU; https://bit.ly/3rbu7c5.</p>

Unidade 1. Actividade 1. Coñece os datos sobre as migracións.	
Desenvolvemento:	<p>O alumnado responde por escrito as preguntas de control de pretest da unidade 1. A investigadora pídelles que vaian lendo as respostas unha por unha en voz alta como nun concurso de preguntas e respostas. Así vailles dando datos sobre o seu nivel de acerto, que adoita ser baixo: a porcentaxe que calculan é moito máis elevada da real e non saben que a maioría de inmigrantes proceden de Portugal; que o número de estranxeiros en Galicia no ano 2018, 92.558, é moito menor que o de galegos no exterior, 516.000 (aínda que de primeira xeración son menos do 40%); que de non ser pola chegada de inmigrantes, no ano 2017 a poboación galega tería baixado dos 2,7 millóns ou que a porcentaxe de “sen papeis” rexistrada polo Ministerio de Interior calculada sobre o número de estranxeiros non pasa nese momento do 5%.</p> <p>A investigadora amósalles, no encerado dixital, titulares de noticias que usan linguaxe sensacionalista, con expresións como “avalancha” co obxectivo de abrir un debate sobre medios de comunicación e distorsión da realidade. Despois explícalles que poden encontrar datos fiables nos webs do Instituto Galego de Estatística, do Instituto Nacional de Estatística, da Secretaría Xeral de Emigración da Xunta de Galicia e do Ministerio de Exteriores (evolución da cifra de entradas de inmigrantes irregulares por terra e por mar).</p> <p>A investigadora pídelles que busquen, na súa familia ou veciñanza, algunha historia de emigración a América para despois comentar na clase as circunstancias nas que se produciu a entrada en América: con ou sen documentación, problemas, etc</p>

Unidade 1. Actividade 2. Tiven un bisavó “ilegal”	
Obxectivos:	<p>Fomentar a empatía, por comparación coa emigración histórica galega, coas persoas inmigrantes.</p> <p>Argumentar sobre o impacto demográfico, económico e social da emigración actual de xente nova galega.</p> <p>Comprender o concepto de representación social.</p>
Dimensións da competencia:	<p><i>Savoir</i> (Coñecementos). Coñecemento sobre os procesos xerais de interacción social e individual.</p> <p><i>Savoir apprendre/faire</i>. (Habilidades para descubrir).</p>
Contidos:	<p>Introdución sobre a emigración galega histórica a América (2 millóns de saídas entre 1835 e 1970) e as súas características: emigración “legal” e “ilegal”.</p> <p>Contextualización sobre a historia do cine galego da emigración.</p> <p>A emigración de mozos e mozas de entre 20 e 39 anos desde Galicia ao estranxeiro entre 2008 e 2018 (o 60% eran estranxeiros inmigrantes que retornaron aos seus países) e sobre chegadas de persoas da mesma idade desde o estranxeiro a Galicia (o 80% eran estranxeiros/as).</p> <p>Definición do concepto de representación social.</p>

Unidade 1. Actividade 2. Tiven un bisavó “ilegal”	
Materiais:	Cadernos. Encerado dixital. Fragmento da película de Luis Bayón <i>Cándida</i> , (https://www.youtube.com/watch?v=SgoZx-IO4Eg) Presentación en Power point. Fragmento da entrevista con María Alonso. Noticias: https://bit.ly/3EelGPX ; https://bit.ly/3rg1bzy
Desenvolvemento:	A investigadora conta a historia dun dos seus tíos-avós, que emigrou sendo un neno indo de polisión nun barco a Bos Aires. Despois pregunta por historias similares que o alumnado puidese atopar na súa familia. A actividade segue coa proxección dun fragmento de <i>Cándida</i> (Luis Bayón, 1939), unha película cómica arxentina que suscitou as protestas da emigración galega pola visión estereotipada que presentaba. <i>Cándida</i> é unha criada <i>paleta</i> que chega á aduana de Bos Aires e fala co persoal que a atende como se coñecesen a súa aldea. Despois de vela, a investigadora pregunta ao alumnado se se ve reflectido polo personaxe interpretado pola actriz Nini Marshall, se pensa que os galegos e, en especial, as galegas podían comportarse así naquel tempo. A investigadora explica entón o concepto de representación social. Despois amósalles titulares de noticias de medios dixitais e datos sobre mozos e mozas galegos que emigran para traballar na actualidade, proponendo unha reflexión sobre os motivos e as circunstancias destas novas migracións. A sesión remata coa lectura dun fragmento impreso dunha entrevista realizada á escritora galega María Alonso sobre o seu libro <i>Transmigrantes. Fillos da precariedade</i> (Axóuxere, 2017) e cun pequeno debate sobre o seu contido, en relación cos titulares de noticias vistos.

Unidade 1. Actividade 3. Os galegos, uns “paletos”?	
Obxectivos:	Comprender as dinámicas da formación de estereotipos e as súas consecuencias. Argumentar sobre como o estereotipo pode afectar aos grupos sociais maioritarios e minoritarios en cada contexto. Argumentar sobre o cambio social e sobre a pobreza non como destino senón como circunstancia producida por unhas causas. Describir a diferenza cultural como un dos factores de formación de estereotipos. Fomentar a empatía cos traballadores e traballadoras estranxeiros (marroquís, romaneses, etc) que veñen a España como temporeiros, traballando e vivindo nunhas condicións precarias, sendo vítimas de condutas discriminatorias e racistas.
Dimensións da competencia:	<i>Savoir-être. (Valores interculturais). Capacidade de descentrarse a partir de actitudes como a curiosidade e a apertura e a disposición a suspender o xuízo sobre outras culturas.</i> <i>Savoir (Coñecementos).</i> Coñecemento sobre os procesos xerais de interacción social e individual.

Unidade 1. Actividade 3. Os galegos, uns “paletos”?	
Contidos:	<p>Os estereotipos: procesos de creación e consecuencias.</p> <p>As causas do empobrecemento dos galegos na Idade Moderna (perda de relevancia do Camiño de Santiago; malas colleitas; afundimento do comercio marítimo a causa das guerras; crise da incipiente industria do século XVIII: liño, ferreiría, coiro, salgazón).</p> <p>A emigración a Castela dos segadores (temporalidade, precariedade, falta de condicións hixiénicas e de medios de transporte, nivel de alfabetización dos labregos naquel momento, condutas de aforro e volta á casa).</p> <p>A falta de prestixio do galego como lingua de cultura (ausencia como lingua literaria nos Séculos Escuros e descoñecemento na altura do cancionero medieval)</p>
Materiais:	Cadernos. Encerado dixital. Presentación en <i>power point</i> .
Desenvolvemento:	<p>A actividade comeza mostrando a investigadora no encerado unha serie de frases ou fragmentos de poemas escritos por intelectuais dos séculos XVI a XIX, extraídos do libro <i>Outra idea de Galicia</i> de Miguel Anxo Murado (Debate, 2008). Por exemplo: <i>Pálido sol en cielo encapotado/ mozas rollizas de anchos culiseos/ tetas de vacas, piernas de correos, suelo menos barrido que regado;/ campo todo de tojos matizado</i>. (Góngora). A lectura dos poemas produce reaccións de sorpresa e enfado que a investigadora aproveita para explicar o concepto de estereotipo.</p> <p>Despois propón varias cuestións ao alumnado: os galegos eran pobres ou ricos?; eran culturalmente iguais ou diferentes (polo factor lingüístico)?; a pobreza era un destino ou froito dunhas circunstancias?; as sociedades cambian ou permanecen igual durante séculos?.</p> <p>Posteriormente explica brevemente as causas do empobrecemento dos galegos na Idade Moderna; os motivos do desprestixio da lingua galega e as características das migracións estacionais dos segadores galegos a Castela. Compara os textos vistos anteriormente cos versos de Rosalía de Castro do libro <i>Cantares Gallegos (1863)</i>: “Castellanos de Castilla,/ tratade ben ós galegos;/ cando van, van como rosas;/ cando vén, vén como negros”.</p> <p>Despois convida o alumnado a pensar exemplos de inmigrantes temporeiros que veñen a España a traballar na recolección na horta, vivindo en condicións precarias.</p> <p>Remata a sesión vendo no <i>power point</i> un mapa dos estereotipos sobre as comunidades autónomas de España e coa pregunta: cales son os principais estereotipos sobre os galegos? Os galegos/as son/ somos uns “paletos”?</p>

Unidade 1. Actividade 4. Migrantes somos todos/as.	
Obxectivos:	<p>Argumentar sobre as migracións como elemento consubstancial á historia da humanidade.</p> <p>Explicar as migracións como fenómeno actual e global, co seu impacto demográfico.</p> <p>Identificar fontes fiables de busca de información sobre as migracións internacionais.</p> <p>Argumentar sobre que países tendemos a considerar parte da nosa Historia e por que.</p>
Dimensións da competencia:	<i>Savoir comprendre.</i> (Habilidades para interpretar e relatar).
Contidos:	<p>As migracións como fenómeno histórico.</p> <p>As migracións internacionais como fenómeno actual.</p> <p>O xenoma humano como mostra da relevancia histórica e actual da migracións internacionais.</p>
Materiais:	<p>Aula de informática ou teléfonos móbiles. Presentación en <i>power point</i>. Encerado dixital.</p> <p>Vídeo sobre as migracións: (https://www.youtube.com/watch?v=CJ-dT6QcSbQ0).</p> <p>Mapa interactivo das migracións: (https://elpais.com/especiales/2014/planeta-futuro/mapa-de-migraciones/)</p> <p>Web da OIM: (https://www.iom.int/es)</p> <p>Vídeo sobre o Proxecto ADN: (https://www.youtube.com/watch?v=gIUOwywMpkQ)</p> <p>Noticia sobre o ADN galego africano: https://bit.ly/3CSweDS</p> <p>Artigo na revista <i>Nature</i>: (https://go.nature.com/3HYav0S)</p>

Unidade 1. Actividade 4. Migrantes somos todos/as.	
Desenvolvemento:	<p>A actividade comeza co visionado dun vídeo que explica as migracións humanas desde a Prehistoria. Despois móstrase un mapa interactivo das migracións que permite comparar a evolución dos movementos de orixe e destino desde calquera país do mundo desde os anos 90 do século XX aos anos 10 do século XXI. Convidase ao alumnado a usalo, probando con diferentes países nos dous sentidos: emigración e inmigración.</p> <p>A continuación preséntanse ao alumnado as cifras chave sobre as migracións no mundo no web da Organización Internacional para as Migracións, pertencente á ONU.</p> <p>A actividade segue coa proxección dun vídeo que mostra, a través dun grupo de persoas que realizan probas de ADN, como o ADN de todas as persoas procede de distintas partes do mundo. No vídeo, realizado para favorecer reaccións emocionais, os participantes amósanse moi sorprendidos de descubrir de onde veñen os seus antepasados. A investigadora pregunta ao alumnado que pensa que pasaría se fixesen eles/as mesmos/as as probas.</p> <p>A continuación móstrase unha noticia que fala dun estudo do xenoma galego realizado polo equipo de Ángel Carracedo, da USC, que detecta que o 12% da compoñente xenética galega procede de norte africano, polo que Galicia estaría entre as comunidades autónomas de España con maior achega xenética desta parte do mundo. Ensínase tamén ao alumnado a fonte da que procede a noticia, un artigo publicado na revista <i>Nature</i>. Pregúntase ao alumnado se pensara na posibilidade de que parte da súa compoñente xenética veña de África.</p>

Unidade 1. Actividade 5. Que non te enganen	
Obxectivos:	Coñecer algunhas normas para recoñecer noticias falsas. Argumentar sobre a influencia dos medios de comunicación e das redes sociais na construción da concepción social sobre a inmigración.
Dimensións da competencia:	<i>Savoir comprendre</i> . (Habilidades para interpretar e relatar).
Contidos:	Guía de normas para identificar noticias falsas.
Materiais:	Encerado dixital. Enlaces de noticias de prensa.

Unidade 1. Actividade 5. Que non te engañen	
Desenvolvemento:	<p>A actividade comeza mostrando a través do encerado dixital unha serie de titulares de noticias e preguntando ao alumnado se considera que son verdadeiras, inventadas sen base real e/ou manipuladas, é dicir, distorsionadas ou exaxeradas.</p> <p>Despois explicanse, tamén a través de exemplos, algunhas normas para identificar noticias inventadas ou manipulacións:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É un medio que publica noticias de broma como Haynoticia.es; Elmundotoday.com ou Eljueves.es? Ex.: https://bit.ly/2Zs1RZE 2. O titular causou unha reacción normal grande? Se foi así, ler a noticia enteira e preguntarse se o titular se deduce loxicamente da noticia ou se está exaxerado ou distorsionado. Ex: https://bit.ly/316ZhXp 3. Onde se publica? Comprobar se a url do web é moi parecida pero non igual á dun medio de comunicación coñecido; buscar a mesma noticia en distintos medios de comunicación; buscar en google ao xornalista que asina e preguntarse se os datos que se levan ao titular son o máis importante da noticia ou se están postos no cabeceiro para crear unha determinada opinión. Ex: https://bit.ly/3HUZVYN; https://bit.ly/3xtYAmM e https://bit.ly/3rfgwJT. 4. De onde saca a que di? Comprobar se a noticia se basea en opinións ou en datos, buscando en google os datos ou as fontes (quen dixo o que sae na noticia: mirar se existe e se dixo o mesmo noutros medios de comunicación). Ex: https://bit.ly/3cSE5Xh 5. De cando e de onde é? Comprobar que data leva para saber se é recente e, se inclúe fotos ou vídeos, verificar que se correspondan co contido da noticia. Un xeito de facer isto é buscar a noticia noutros medios e facer busca inversa, é dicir, comprobar en google cando e en que contexto comezou a aparecer esa foto ou vídeo. As fotos poden buscarse en https://images.google.com/ ou en https://reverse.photos/ e os vídeos en https://citizenevidence.amnestyusa.org. Se é unha cadea de whatsapp, buscala en google con palabras clave e poñendo “whatsapp”. Desconfiar das cadeas de whatsapp ou audios dos que non se sabe a orixe. Consultar en Maldita.es. Ex: https://bit.ly/3CSKcpe <p>Ao final da sesión, a investigadora pide ao alumnado que lembre ou que busque nas súas redes sociais -instagram, etc- informacións relacionadas coa inmigración e que tente verificalas.</p>

Preguntas de avaliación de postest da Unidade 1.

1. En que aspectos pensades que cambiou a maneira de emigrar -e de manter o contacto co seu país- da xente nova con respecto á emigración dos nosos avós/as e bisavós/oas?
2. Hai, na actualidade, moitas ou poucas persoas inmigrantes en Galicia? Que porcentaxe supoñen da poboación galega?

3. Para que aumente ou diminúa a poboación galega, a inmigración é na actualidade boa ou mala? Por que?
4. Que hai máis: inmigrantes en Galicia ou galegos e galegas emigrados noutros países?
5. De que países proceden maioritariamente os e as inmigrantes que hai en Galicia? Os africanos/as que veñen en caiuco, son moitos?

7.2. UNIDADE 2

As preguntas de avaliación de pretest da Unidade 2 son:

1. Sería mellor que houberse unha soa cultura e un só idioma no mundo ou é preferible que haxa diversidade? Explica a túa resposta.
2. Podes poñer exemplos de diversidade cultural que vexas no teu instituto?
3. E exemplos de diversidade cultural que haxa en Galicia e en España e que non haxa no teu instituto?
4. Prefires ter amigos/as só da túa cultura ou da túa cultura e tamén de culturas diferentes? Por que?
5. As persoas de diferentes culturas, son moi diferentes entre si ou tamén teñen cousas iguais?
6. Pensas que unha persoa pode ser máis ou menos pobre en función de cal sexa a súa cultura? Explicao.

Unidade 2. Actividade 6. A diversidade tamén es ti	
Obxectivos:	Explicar a diversidade cultural da que cada persoa forma parte. Distinguir a diversidade cultural endóxena e esóxena e comprendelas como parte da mesma realidade. Comprender a heteroxeneidade e o dinamismo como características intrínsecas das culturas humanas.
Dimensións das competencias:	Comprensión da diversidade cultural. Valorización da diversidade cultural. <i>Savoir</i> (Coñecementos). Coñecemento sobre os procesos xerais de interacción social e individual e sobre as prácticas deses procesos no propio país e no país do interlocutor. <i>Savoir s'engager</i> . (Autoconsciencia cultural). Capacidade para avaliar criticamente, en base a uns criterios, as perspectivas, prácticas e produtos da propia cultura e das demais.
Contidos:	Definición de diversidade cultural. Distinción dos factores endóxenos e esóxenos da diversidade cultural. Definición de cultura/s segundo a revisión realizada do termo desde a Antropoloxía nas últimas décadas. A diversidade lingüística como forma de diversidade cultural no mundo, en España e en Galicia. Datos sobre número de persoas estranxeiras residentes en España que poden falar árabe, alemán, inglés ou romanés.
Materiais:	Encerado dixital. Aula de informática ou teléfonos móbiles. Cader-nos. Presentación en <i>power point</i> .

Unidade 2. Actividade 6. A diversidade tamén es ti	
Desenvolvemento:	<p>A actividade comeza comeza pedindo ao alumnado que describa a diversidade cultural da que forma parte. Que persoas ves como culturalmente diferentes a ti e en que aspectos cres que son diferentes?</p> <p>Continúa despois falando de diversidade lingüística no mundo e en Galicia. Búscanse mapas das linguas do mundo e cifras aproximadas do número de linguas que pode haber. A investigadora pregunta que relación pode haber entre a desaparición de linguas e os procesos colonización/descolonización do chamado Terceiro Mundo.</p> <p>Despois pregunta ao alumnado que linguas se falan en España. E dá datos sobre número de marroquís, romaneses, chineses, ingleses e alemáns que viven en España para ampliar a reflexión sobre diversidade lingüística.</p> <p>A continuación pide ao alumnado que comente o seguinte texto de Besalú e Tort (2009): <i>sería mucho más apropiado afirmar que la sociedad española es culturalmente diversa porque es una sociedad moderna, compleja, abierta y libre; que la presencia de ciudadanos extranjeros nos ha hecho más conscientes de la diversidad interna de nuestra propia sociedad y ha incrementado y visibilizado una heterogeneidad que era inherente a la sociedad española.</i></p> <p>A seguir introduce o concepto de cultura/s como formas de vivir, pensar e actuar (de facer sociedade) e explica que as culturas son internamente heteroxéneas e dinámicas, non estáticas. Para iso presenta imaxes con <i>slogans</i> moi machistas do franquismo -da Sección Feminina- sobre o rol das mulleres e pregunta se todo o mundo estaría de acordo nese momento con estes <i>slogans</i>. Proponlle ao alumnado que imaxine que é un viaxeiro europeo que visita España nos anos 50 e na actualidade. Este viaxeiro pensaría que a “cultura” española é intrinsecamente machista ou que a sociedade española é heteroxénea e cambiante?</p>

Unidade 2. Actividade 7. Mesma especie, distintas culturas.	
Obxectivos:	<p>Coñecer as críticas do concepto de raza humana.</p> <p>Comprender a dinámica do racismo cultural consistente en argumentar igual que unha persoa racista pero falando de culturas en vez de razas.</p> <p>Comprender a diversidade da sociedade galega en canto a cores da pel.</p> <p>Argumentar sobre a construción da identidade/alteridade galega en función da cor da pel.</p>
Dimensións da competencia:	<p><i>Savoir</i> (Coñecementos). Coñecemento sobre os procesos xerais de interacción social e individual e sobre as prácticas deses procesos no propio país e no país do interlocutor.</p> <p><i>Savoir s'engager</i>. (Autoconsciencia cultural). Capacidade para avaliar criticamente, en base a uns criterios, as perspectivas, prácticas e produtos da propia cultura e das demais.</p>

Unidade 2. Actividade 7. Mesma especie, distintas culturas.	
Contidos:	A revisión do concepto de “raza” humana. Distinción raza/especie/cultura. Relación entre construción da identidade, cor da pel e estranxeiría. Ser galego/a por escolla.
Materiais:	Vídeo Afrogalegas: https://bit.ly/3HZSaR1 . Vídeo sobre as “razas” humanas: https://bit.ly/2Zt0V4M . Presentación en <i>power point</i> .
Desenvolvemento:	Comeza a sesión cun vídeo de Afrogalegas no que integrantes deste colectivo falan de que son “de aquí”, de Galicia, porque o escolleiron, e de que a sociedade galega debe reflexionar sobre que hai galegos/as de todas a cores. Este vídeo é utilizado para introducir a reflexión de que todas as persoas somos diversas unhas respecto das outras, pero as maiorías sociais son as que definen as minorías como “diferentes”. Despois a investigadora introduce a diferenza entre raza e cultura, aclarando que o concepto de raza humana na actualidade é rexeitado pola ciencia. Proxéctase un vídeo que explica a arbitrariedade de dividir as persoas en razas. Presenta a continuación textos racistas escritos por alumnado participante no estudo de Calvo (2000) citado na fundamentación teórica nos que a propia investigadora substitúe o termo raza polo de cultura para ver se argumentos racistas usados cando se fala de razas poden resultar máis cribles se se escribe cultura en vez de raza.

Unidade 2. Actividade 8. Diversos/as pero iguais, iguais pero diferentes	
Obxectivos:	Distinguir os conceptos cultura e nacionalidade. Definir os conceptos cultura e etnia. Comprender a pluriculturalidade individual e social. Argumentar sobre a creación social da diferenza como alteridade.
Dimensións da competencia:	<i>Savoir</i> (Coñecementos). Coñecemento sobre os procesos xerais de interacción social e individual e sobre as prácticas deses procesos no propio país e no país do interlocutor. <i>Savoir s’engager</i> . (Autoconsciencia cultural). Capacidade para avaliar criticamente, en base a uns criterios, as perspectivas, prácticas e produtos da propia cultura e das demais.
Contidos:	Diferenciación teórica entre os conceptos cultura e nacionalidade e etnia. Concepto de pluriculturalidade. Concepto de transculturalidade. Dinámicas do proceso de creación da diferenza como alteridade. Concepto de igualdade como dereito e de diversidade como característica das sociedades humanas.
Materiais:	Cadernos. Aula de informática ou teléfonos móbiles. Presentación en <i>power point</i> . Web de Secretariado Xitano: https://bit.ly/3lgNXPj .

Unidade 2. Actividade 8. Diversos/as pero iguais, iguais pero diferentes	
Desenvolvemento:	<p>A investigadora explica a diferenza entre cultura e nacionalidade: persoas coa mesma nacionalidade poden ser culturalmente diversas. Pide ao alumnado, para iso, que busque información sobre exemplos de pobos indíxenas que viven en distintos países latinoamericanos ou sobre etnias que viven en España. Visitase o web da Fundación Secretariado Xitano para ler un pouco sobre historia do pobo xitano en España.</p> <p>A investigadora propón, despois, unha reflexión sobre pluriculturalidade. As persoas como seres pluriculturais e as sociedades como mesturas de culturas. Para iso, pregunta cales son os criterios para distinguir que tipo de música é auténticamente española ou estadounidense, ou latinoamericana. O rock, o rap ou o hip-hop poden ser españois? Pregunta tamén se unha persoa española filla de estranxeiros/as ou unha persoa procedente de Latinoamérica que leva anos vivindo aquí ten que escoller entre sentirse só dun país ou se é normal que se sinta de dous ou máis países ao mesmo tempo. Por último, propón unha reflexión, a través de textos de Fanon (2009), Hall (2009) e Du Bois (1995) recollidos na fundamentación teórica sobre a descuberta da negritude na infancia ou na adolescencia a partir da reacción doutras persoas. Afóndase así na argumentación sobre a creación da diferenza como alteridade e explícase que somos iguais en dereitos, malia ser diversos, e culturalmente iguais e diferentes á vez.</p>

Unidade 2. Actividade 9. Dereitos, non favores.	
Obxectivos:	<p>Comprender os dereitos das persoas estranxeiras en España en canto a voto, acceso á educación, á sanidade e ás axudas sociais. Argumentar sobre as consecuencias da discriminación das persoas estranxeiras.</p>
Dimensións da competencia:	<p><i>Savoir</i> (Coñecementos). Coñecemento sobre os procesos xerais de interacción social e individual e sobre as prácticas deses procesos no propio país e no país do interlocutor. Rexeitamento de actitudes racistas, incluíndo calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel, cultura, etnia ou nacionalidade.</p>
Contidos:	<p>Lexislación sobre dereito a voto, á sanidade, á educación e ao acceso aos servizos sociais en España para persoas estranxeiras regulares e irregulares.</p>
Materiais:	<p>Presentación en <i>power point</i>. Noticia: https://bit.ly/3l2GQDK.</p>

Unidade 2. Actividade 9. Dereitos, non favores.	
Desenvolvemento:	<p>A actividade comeza explicando as condicións do dereito a voto das persoas estranxeiras con residencia legal nas eleccións municipais e europeas e a súa exclusión nas autonómicas e estatais. Unha noticia introduce a realidade da exclusión de feito da enorme maioría das persoas estranxeiras do dereito a voto tamén nas municipais e nas europeas. Introdúcese despois o dereito á educación como Dereito Humano recollido na Constitución española. Continúase coa sanidade como dereito universal recoñecido en España que non exclúe tampouco as persoas en situación irregular. Explicase con que requisitos se evita o chamado “turismo sanitario” e como se financia en España a Seguridade Social: vía impostos e non cotizacións á Seguridade Social, desde os anos 90.</p> <p>Séguese despois co dereito ás prestacións e servizos da Seguridade Social, nas mesmas condicións que as persoas con nacionalidade española, para as persoas estranxeiras con residencia legal. Preséntanse estudos que mostran que as persoas inmigrantes achegan a Facenda máis do que reciben en axudas sociais. Pídesse ao alumnado que pregunte na súa familia se houbo alguén que emigrase a Europa a partir dos anos 60 e que axudas do Estado recibiu ao chegar.</p>

Actividade 10. Nin abuso, nin moito uso.	
Obxectivos:	Comprender a realidade dos datos sobre uso do dereito á sanidade e axudas sociais por parte das persoas estranxeiras, rexeitando os bulos e os estereotipos sobre un suposto abuso a sobreutilización. Identificar fontes fiables para buscar os datos sobre uso da sanidade e servizos sociais por parte das persoas estranxeiras.
Dimensións da competencia:	<p><i>Savoir</i> (Coñecementos). Coñecemento sobre os procesos xerais de interacción social e individual e sobre as prácticas deses procesos no propio país e no país do interlocutor.</p> <p>Rexeitamento de actitudes racistas, incluíndo calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel, cultura, etnia ou nacionalidade.</p> <p>Dimensión actitudinal do desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración.</p>
Contidos:	<p>Datos sobre uso, en termos absolutos e relativos ao seu peso demográfico, da sanidade e servizos sociais por parte das persoas estranxeiras.</p> <p>Datos sobre proporción da poboación reclusa estranxeira con respecto ao total de persoas estranxeiras.</p> <p>Fontes para a busca de datos: lexislación, Enquisa Nacional de Saúde, Instituto Nacional de Estatística, Ministerio de Interior, Memoria do Consello Xeral do Poder Xudicial, informes de La Caixa e outros estudos</p>

Actividade 10. Nin abuso, nin moito uso.	
<p>Materials:</p>	<p>Presentación en power point. Noticias: Mariano Rajoy https://bit.ly/3xvcpBq; noticia manipulada sobre salarios a irregulares: https://bit.ly/3cTe5ew e resposta: https://bit.ly/3cSkaYK; noticia sobre estranxeiros e axudas á vivenda: https://bit.ly/3lggnZM e respostas a bulos sobre estranxeiros e axudas: https://bit.ly/3HSWUbc e https://bit.ly/3l0vYWZ e https://bit.ly/3o1LSZv e https://bit.ly/3nWSKY0. Presentación en <i>power point</i>.</p>
<p>Desenvolvemento:</p>	<p>Preséntanse datos sobre o menor uso en termos porcentuais da sanidade por parte das persoas estranxeiras en comparación coas españolas debido a que, se trata, fundamentalmente, de poboación nova e con saúde. Explicase onde buscar os datos. Pregúntase ao alumnado cales serían as consecuencias da exclusión sanitaria das persoas estranxeiras.</p> <p>Un chío de twitter dun funcionario da Seguridade Social que di que non existen axudas especiais para estranxeiros serve para introducir o tema dos bulos ao respecto. Unha noticia sobre Mariano Rajoy, naquel momento líder da oposición, dicindo que estranxeiros cobran o paro mentres españois emigraban para traballar contrastase co dato de que só cobran a prestación por desemprego os que teñen dereito porque antes cotizaron, igual que os españois. Despois explícase que nalgunhas comunidades autónomas as persoas en situación irregular non están excluídas das rendas mínimas de inserción, o cal non significa que existan axudas especiais para elas, e preséntase unha noticia manipulada relacionada co tema.</p> <p>Canto ás axudas a aluguer, explicase a través dunha noticia de <i>El País</i> que o peso porcentual, situado por enriba da súa proporcionalidade con respecto á poboación, das persoas estranxeiras no acceso a estas axudas se debe a que teñen rendas máis baixas e mercan menos vivenda. Aínda así, datos do Ministerio do Interior demostran que as persoas estranxeiras representan o 16% dos usuarios dos servizos sociais, sendo en España o 10% da poboación e representando máis do dobre do risco de pobreza.</p> <p>Preséntanse datos sobre delincuencia: no 2017, a poboación reclusa sobre o total de estranxeiros representaba o 0,34% e repásanse a través de noticias listas de bulos sobre estranxeiros e axudas.</p> <p>Propónse ao alumnado que prepare un guión de entrevista por correo electrónico dirixida aos Servizos Sociais do Concello de Santiago preguntando polas axudas que poden ter as persoas estranxeiras e que requisitos se lles piden. O obxectivo é que vexan que non existen axudas especiais para persoas inmigrantes, senón axudas sociais ás que poden ou non acceder segundo uns requisitos.</p>

Unidade 2. Actividade 11. Iguais en dereitos, desiguais na práctica.	
Obxectivos	<p>Comprender as achegas da inmigración á sociedade española en termos económicos e demográficos.</p> <p>Argumentar sobre as visións utilitaristas dos discursos sobre as “van-taxes” da inmigración.</p> <p>Rexeitar a vinculación entre inmigración e desemprego e o estereotipo sobre unha competición xeral polo emprego entre inmigrantes e autóctonos.</p> <p>Argumentar sobre o posible conflito na competición por certos empregos de baixa cualificación: condicións, circunstancias e explicación do problema de fondo en canto a dereitos laborais.</p> <p>Comprensión da relación entre pobreza e inmigración en España.</p>
Dimensións da competencia:	<p>Comprensión da relación entre diversidade e desigualdade.</p> <p>Rexeitamento de actitudes racistas, incluíndo calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel, cultura, etnia ou nacionalidade.</p> <p>Dimensión actitudinal do desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración.</p>
Contidos:	<p>Achegas da inmigración en canto a crecemento da economía, rexuvenecemento da poboación, pagos á Seguridade Social e incremento do consumo.</p> <p>Relación entre inmigración, emprego e desemprego.</p> <p>Análise do emprego das persoas estranxeiras por sectores.</p> <p>Relación entre estranxeiría e pobreza en España en comparación coa UE.</p>
Materiais:	<p>Noticias sobre inmigrantes e pago das pensións: https://bit.ly/3I2NFVW; https://bit.ly/3nV7vdL https://bit.ly/3FTYxUI https://bit.ly/3131iUa e https://tinyurl.com/yjftesfz. Viñeta: https://tinyurl.com/3s8j2cvt</p> <p>Presentación en power point.</p>

Unidade 2. Actividade 11. Iguais en dereitos, desiguais na práctica.	
Desenvolvemento:	<p>Preséntanse noticias que falan sobre a necesidade de que cheguen máis inmigrantes para asegurar o pago das pensións do futuro (son recomendacións do FMI ou do Banco de España). A seguir coméntase un artigo de opinión que argumenta que subliñar que precisamos máis inmigrantes para que paguen as nosas pensións revela unha concepción utilitarista da persoa migrante: que veña se nos é útil. A partir desa reflexión continúaase coa actividade: proporcionáanse datos sobre inmigración e rexuvenecemento da poboación; sobre persoas estranxeiras afiliadas á Seguridade Social e sobre os sectores económicos nos que hai máis e menos persoas estranxeiras afiliadas á Seguridade Social (predominan a hostalería, o agrario, o comercio e os servizos no fogar). Danse datos sobre as baixas taxas de paro dalgúns dos países do mundo máis receptores de inmigrantes segundo a ONU.</p> <p>Móstranse despois os datos do INE nos que pode verse que cando máis aumentou o fluxo migratorio en España, entre 2002 e 2007, antes da crise financeira do 2008, o desemprego estaba baixando. Datos doutros estudos demostran a importante achega da inmigración ao crecemento da economía española.</p> <p>Para abrir debate sobre o tema da “competición” polo traballo úsase unha viñeta na que un home pinta nunha parede “pateras al carajo, nos quitan el trabajo” e outro responde “Tío, si alguien sin formación, papeles ni contactos y que no habla el idioma te quita el empleo... igual eres tú el que no vale un carajo”. En que casos se pode producir unha competición polo traballo? Quen se beneficia, do lado oferta, de que haxa persoas dispostas a aceptar empregos en peores condicións? Cal é o problema de fondo, en relación cos dereitos laborais?</p> <p>Remata a unidade presentando datos sobre a relación entre inmigración e pobreza: segundo datos de Eurostat, España é o país da UE coa ratio de risco de pobreza máis elevado para migrantes comunitarios. Segundo un informe da OCDE e da Comisión Europea, as persoas inmigrantes en España tiñan o dobre de posibilidades de ser pobres –o 42% atopábase nunha situación de pobreza relativa, fronte ao 20% dos españois e o 30% de media da OCDE-. Proponse ao final unha pregunta: sobran inmigrantes ou faltan políticas de loita contra a pobreza e a desigualdade?</p>

Unidade 2. Actividade 12. Pobre por diferente?	
Obxectivos:	<p>Argumentar sobre o racismo como un dos factores que poden explicar a desigualdade no mundo laboral e a as maiores taxas de pobreza das persoas inmigrantes.</p> <p>Argumentar sobre a desigualdade na distribución do emprego e a riqueza segundo a condición de estranxeiro/a.</p>
Dimensións da competencia:	<p>Comprensión da relación entre diversidade e desigualdade.</p> <p>Rexeitamento de actitudes racistas, incluíndo calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel, cultura, etnia ou nacionalidade.</p>
Contidos:	<p>Nivel formativo da poboación estranxeira activa e en situación irregular.</p> <p>Taxas e sector de actividade por nacionalidade.</p>

Unidade 2. Actividade 12. Pobre por diferente?	
Materiais:	Entrevista con traballadora migrante: https://bit.ly/3lfvfvO . Presentación en <i>power point</i> .
Desenvolvemento:	<p>Comeza a actividade lendo e comentando unha entrevista cunha empregada de fogar migrante que denuncia situacións de “escravidade” e fala do tratamento desigual dado pola lei de estranxeiría a deportistas de elite, compradores/as de pisos caros e traballadoras “pobres”.</p> <p>Despois preséntase un estudo realizado polo colectivo IOÉ para a Organización Internacional do Traballo no que se usou a actores marroquís e españois para que se presentasen a ofertas de traballo, demostrando que os marroquís, dicindo que tiñan a mesma formación e experiencia que os españois, conseguían a metade de entrevistas de traballo e a metade do éxito nas mesmas -unha oferta de contrato- que os autóctonos. <i>No power point</i> recóllese o seguinte extracto dunha conversa dun actor marroquí cun entrevistador real:</p> <p>-<i>Inmigrante: Llamo por el anuncio publicado en el «Primerama» hoy. Me llamo Mohamed, soy marroquí.</i></p> <p>-<i>Empleador.: Sí, pero..., vamos, ahora mismo solo necesitamos gente española.</i></p> <p>-<i>Inmigrante.: Sí, pero yo ya tengo nacionalidad española.</i></p> <p>-<i>Empleador.: ¡Español!, sí, sí, pero es que igualmente no me deja el jefe. — Inmigrante: O.K.</i></p> <p>-<i>Empleador: Lo siento, ¡vale?— I.: Adiós.</i></p> <p>A seguir preséntanse datos da Enquisa de Poboación Activa que demostran que é falso o estereotipo de que os estranxeiros (os activos, neste caso) teñen pouca ou baixa formación, ademais dun estudo baseado en datos desta mesma enquisa que sinala que o nivel de estudos das persoas inmigrantes foi entre 1992 e 2000 de media maior que o das persoas autóctonas, tendo, no ano 2000, estudos secundarios a metade das persoas inmigrantes que solicitaron regularizar a súa situación.</p> <p>Preséntanse as taxas de actividade e o sector económico na que traballan en España as persoas activas por nacionalidade (UE, resto de Europa, Latinoamérica e resto do mundo).</p> <p>Pregúntase ao alumnado se existe relación entre desemprego, pobreza e diferenza cultural e/ou étnica. Ten as mesmas posibilidades de atopar traballo unha persoa marroquí ou cigana que unha persoa española paya, no caso de ter a mesma formación e de que a persoa marroquí fale ben español? Pode haber racismo na selección de persoal, ou polo menos maior desconfianza cara unhas persoas que cara outras en función do seu lugar de procedencia? Por que moitas persoas latinoamericanas con estudos só conseguen en España traballos que exixen baixa cualificación, como empregada de fogar ou camareiro? Por que as persoas procedentes da África subsahariana adoitan ter tamén traballos de baixa cualificación ou traballos sen contrato? (Propónse que se pense nunha multiplicidade de factores: falta de homologación de estudos; situación irregular; prexuízo cultural ou racial...)</p>

Unidade 2. Actividade 12. Pobre por diferente?	
	Para finalizar propónse establecer unha comparación entre o rexeitamento dos traballadores/as estranxeiros/as na actualidade e o das mulleres no contexto da I Guerra Mundial. Explicase que durante a guerra moitas mulleres asumen traballos que ata entón estaban reservados aos homes, motivo polo que xorde unha preocupación pola substitución dos homes polas mulleres ou pola posible baixa de salarios. As mulleres loitan polos seus dereitos (o movemento sufraxista polo dereito a voto) para ter voz politicamente e poder, entre outras cousas, defenderse no ámbito laboral.

As preguntas de avaliación (postest) da unidade 2 son:

1. Que haxa máis traballadores/as inmigrantes, é bo ou malo para a economía española? Explicao.
2. As persoas inmigrantes quítanlles o traballo ás persoas españolas? Explicao.
3. As empresas deben establecer preferencias entre persoas españolas e estranxeiras á hora de contratar a alguén? Opines que si ou que non, explicao. Se opinas que si, di con que criterios.
4. Nalgúns casos, as persoas inmigrantes aceptan salarios máis baixos que os españolas, entón poden contribuír a que os salarios, en determinados sectores de actividade, baixen. Que solucións propoñerías para evitar isto?
5. Hai algunha relación en España entre ser inmigrante e ter máis posibilidades de ser máis pobre?
6. Cales son as principais formas de diversidade cultural que hai en Galicia e en España?

7.3. UNIDADE 3

As preguntas de avaliación (pretest) da Unidade 3 son:

1. Que é para ti ser español/a? (Ou da nacionalidade que sexas, se non é a española).
2. Unha persoa pode sentirse galega e española; española e musulmana; galega, muller, ecoloxista e de clase media; europea, do Deportivo e de esquerdas, etc... Como te sentes ti, é dicir, cales son os grupos sociais sen os que non serías ti, se non formases parte deles?
3. Hai algún grupo social, sexa da túa nacionalidade ou de distinta nacionalidade ca ti, que che pareza que tería ou ten máis dificultades para integrarse no teu país? Se é así, cal? Por que?
4. Deberían establecerse preferencias entre distintas nacionalidades á hora de darlles permiso para vir vivir e traballar en España? Se cres que si, con que criterios?

Unidade 3. Actividade 13. A Historia constrúe identidade	
Obxectivos:	Comprender a construción da identidade a partir da creación social da diferenza. Argumentar sobre como o xeito de explicar a Reconquista inflúe na construción da identidade española. Argumentar sobre o proceso de alterización das persoas de relixión musulmá. Comprender o concepto de islamofobia.
Dimensións da competencia:	<i>Savoir-être. (Valores interculturais). Capacidade de descentrarse a partir de actitudes como a curiosidade e a apertura, a disposición a suspender o xuízo sobre outras culturas e a confianza na propia cultura.</i> <i>Savoir (Coñecementos).</i> Coñecemento sobre os procesos xerais de interacción social e individual e sobre as prácticas deses procesos no propio país e no país do interlocutor. <i>Savoir s'engager. (Autoconsciencia cultural).</i> Capacidade para avaliar criticamente, en base a uns criterios, as perspectivas, prácticas e produtos da propia cultura e das demais.

Unidade 3. Actividade 13. A Historia constrúe identidade	
Contidos:	<p>Proceso de construción social da identidade e da diferenza. Creación de "Oriente" como categoría oposta a "Occidente".</p> <p>Proceso de racialización da relixión musulmá e a súa influencia na construción da identidade española.</p> <p>Debate historiográfico sobre a Reconquista.</p> <p>Concepto de islamofobia.</p>
Materiais:	<p>Noticia sobre a Reconquista: https://tinyurl.com/yckkwen7.</p> <p>Vídeo sobre a islamofobia: https://tinyurl.com/2p8zk7cp. Presentación en <i>power point</i>. Aula de informática ou teléfonos móbiles.</p>
Desenvolvemento:	<p>Podo ser a un tempo do Celta e do Deportivo? Católico/a e musulmán/a? Home e muller? Adulto/a neno/a? A unidade comeza formulando preguntas sobre identidades binarias. Explicase que os grupos sociais crean a súa identidade comparándose uns cos outros, buscando referentes positivos, que consideramos coma nós, e referentes negativos, que consideramos diferentes a nós. Por exemplo, son do Celta porque non son do Deportivo. Así, a definición da identidade (quen somos) e da alteridade (quen son os outros, os diferentes de nós, os que non somos nós) forman parte dun mesmo proceso. Pídese ao alumnado que poña exemplos de identidades dicotómicas e de identidades non dicotómicas.</p> <p>Continúase introducindo o concepto de "orientalismo" de Edward Said: "Oriente" como un invento de "Occidente", unha categoría simplificadora que abrangue unha realidade moi ampla e diversa e que se basea no suposto de que Occidente é mellor ca Oriente. Pregúntase ao alumnado que é Oriente: que o sinale nun mapa e que pense cantas linguas, culturas, países... abrangue. É un todo homoxéneo? Logo pregúntase se as persoas musulmás forman tamén un todo homoxéneo vivindo en distintos países, con distintas linguas e culturas. Proponse que busquen cantas persoas musulmás hai no mundo e que porcentaxe supoñen da poboación mundial e que pensen se as persoas de relixión cristiá poden ser todas iguais ou se hai diferenzas importantes nas súas crenzas.</p>

Unidade 3. Actividade 13. A Historia constrúe identidade	
	<p>Preséntase despois unha noticia que recolle críticas de historiadores sobre a visión tradicional da “Reconquista”. A partir desta noticia faise unha pequena introdución ao debate historiográfico arredor do tema. Os musulmáns eran uns invasores ou eran tamén de aquí tras levar na Península 800 anos? Para consideralos invasores, cómpre interpretar que eran o contrario dos cristiáns? Non podían ser de aquí porque tiñan unha relixión distinta da católica? Había na Idade Media fronteiras estables e Estados tal como os coñecemos agora? Houbo quizais unha loita polo poder e o territorio entre cristiáns e musulmáns que os segundos perderon? Cando se empeza a falar de Reconquista? Que significado tiña a palabra no franquismo e como se usou na guerra civil? (Franco dicía estar a vencer os “roxos” igual que os cristiáns vinceran os “mouros”, sendo “roxos” e “mouros” a “antiEspaña”). A Reconquista puido ser, en realidade, parte da expansión territorial do reino de Castela, que continúa despois coa anexión de Navarra (que era cristiá) e de territorios de fóra da Península que non eran cristiáns (Canarias, Melilla e América). Por que distinguir co nome Reconquista o proceso anterior a 1492? Que España se reconquista? (Porque a Hispania de antes da chegada dos musulmáns inclúe Portugal, pero Portugal é un reino independente desde o século XII). Como inflúe o relato tradicional da Reconquista na construción da identidade española, é dicir, as persoas españolas consideráanse, en parte, árabes, ou só europeas? Que pegadas culturais deixaron os musulmáns en España e en Galicia antes de seren expulsados? E xenéticas?</p> <p>Remata a actividade coa proxección dun vídeo difundido en facebook que explica, a través dun poema de Suhaiymah Manzoor-Khan, o concepto de islamofobia.</p>

U.3. Actividade 15. De aquí e de alá: nacionalidade e identidades múltiples	
Obxectivos:	<p>Argumentar sobre as identidades múltiples na sociedade actual.</p> <p>Comprender o concepto de identidade transnacional.</p> <p>Comprender as diferenzas entre a emigración histórica e actual en canto a mantemento do contacto co país de orixe.</p> <p>Distinguir entre nacionalidade e nación.</p> <p>Argumentar sobre o sentimento nacional como construción social e histórica.</p> <p>Explicar os requisitos para conseguir a nacionalidade española se non se ten orixe española.</p> <p>Comprender as consecuencias que para a mocidade española tería non ser aceptada noutros países para desempeñar postos de traballo nos que poida competir con nacionais deses países.</p> <p>Comprender a relevancia da apertura do mercado laboral a persoas estranxeiras nunha sociedade multicultural.</p>

U.3. Actividade 15. De aquí e de alá: nacionalidade e identidades múltiples	
Dimensións da competencia:	<i>Savoir-être. (Valores interculturais). Capacidade de descentrarse a partir de actitudes como a curiosidade e a apertura, a disposición a suspender o xuízo sobre outras culturas e a confianza na propia cultura.</i> Defensa da igualdade de dereitos para as persoas inmigrantes, en especial da igualdade de oportunidades no mercado laboral e no acceso á sanidade e ás axudas sociais.
Contidos:	Identidades múltiples na sociedade global. Identidade transnacional. Nacionalidade e nación. Creación do sentimento nacional. Definición legal de nacionalidade en España e requisitos para obtela sen ter orixes en España. Procedemento legal para traballar en España sendo cidadán/á da UE. Características do mercado laboral nunha sociedade multicultural.
Materiais:	Curtametraxe <i>Mamasunción</i> : https://tinyurl.com/3ceuhpmj . Presentación en <i>power point</i> . Tests de nacionalidade española: https://tinyurl.com/4rmh27hk
Desenvolvemento:	Comeza a actividade explicando o concepto de identidades múltiples: no pasado, a identidade dunha persoa estaba máis condicionada pola súa familia, clase social de procedencia, país de orixe, etc. Na actualidade os grupos sociais cos que podemos identificarnos multiplícanse: podo ao mesmo tempo sentirme galego/a, español/a, europeo/a, cidadán do mundo, muller, feminista e ecoloxista, por exemplo. Da mesma maneira, os medios de transporte e de comunicación favorecen que, se son migrante, poida sentirme a un mesmo tempo de dous ou máis países porque podo manterme en contacto activo cos dous. Visiónase a continuación a curtametraxe de Chano Piñeiro <i>Mamasunción</i> , (1984), situada nun momento histórico no que ser migrante podía supoñer perder o contacto co país de orixe. Explícase despois a diferenza entre nacionalidade (a que figura no DNI) e nación, distinguindo as dúas tradicións europeas de definición de nación: comunidade que comparte lingua, tradicións, carácter, xeografía, historia, etc, ou comunidade de cidadáns que voluntariamente se someten a unhas leis, aclarando que, na práctica, ambas tradicións tenden a mesturarse na creación do sentimento nacional, que é tamén unha construción política e histórica realizada polo Estado-nación a través dun proceso de homoxeneización cultural no que interveñen a escola ou os medios de comunicación. Pregúntase ao alumnado por que pensa que, en España, uns idiomas desapareceron ou ficaron como residuais e outros conserváronse e cal é a consecuencia de que un idioma obteña un recoñecemento oficial ou sexa considerado dialecto.

U.3. Actividade 15. De aquí e de alá: nacionalidade e identidades múltiples	
	<p>A continuación explícase como se define legalmente en España a nacionalidade e como se pode obter a nacionalidade española se non se é fillo/a de nai e/ou español nin se naceu en España sendo fillo/a de estranxeiros. Sublíñase que o criterio xeral é demostrar 10 anos de residencia en España, podendo ser dous para persoas latinoamericanas ou por matrimonio cunha persoa española, entre outros casos. Realízase un “test de nacionalidade española” co obxectivo de favorecer a reflexión sobre o sentido de medir a “españolidade”. Explicanse despois as condicións do dereito a traballar en España sen ter nacionalidade española. Os membros da UE non precisan pedir permiso de traballo previamente, senón só apuntarse nun rexistro, cunhas condicións, se van quedar máis de tres meses. Propóñense despois varias preguntas: se rexeitamos que as persoas europeas vaian a outro país facer traballos que persoas con nacionalidade dese país poderían facer, saímos gañando ou perdendo? No caso español, que é máis probable, que un enxeñeiro español busque traballo en Alemaña ou que un enxeñeiro alemán busque traballo en España? Nunha sociedade multicultural, que é mellor para as empresas, os colexios ou os centros sanitarios, a diversidade cultural ou a homoxeneidade cultural? A xente debe ter liberdade para buscar traballo onde queira ou cadaquén debe quedar no seu país para non quitar traballo e axudas sociais aos nacionais doutro país? Queremos un grupo de amigos/as multicultural pero non queremos que os seus/países compitan cos nosos polos mesmos empregos? Queremos que os países/nais dos nosos amigos estranxeiros só fagan os traballos que os nosos países/nais non queren?</p>

Unidade 3. Actividade 17. A vida en España sen papeis	
Obxectivos:	<p>Comprender os requisitos que unha persoa de fóra da UE debe cumprir para traballar legalmente en España. Comprender a dificultade de cumprir os requisitos para traballar en España legalmente para as persoas que viven fóra da UE e non teñen nacionalidade da UE. Argumentar sobre o grao de diferenza entre os requisitos legais pedidos ás persoas da UE e de fóra da UE para traballar e residir legalmente en España. Argumentar sobre a posible relación entre os requisitos legais exixidos para traballar legalmente en España e a importancia do traballo irregular no mercado español. Argumentar sobre a relación entre traballo irregular a explotación e discriminación laboral. Comprender as condicións e o procedemento para a regularización das persoas que viven e/ou traballan en España sen papeis.</p>

Unidade 3. Actividade 17. A vida en España sen papeis	
Dimensións da competencia:	<p>Rexeitamento de actitudes racistas, incluíndo calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel, cultura, etnia ou nacionalidade.</p> <p>Comprensión da relación entre desigualdade e igualdade.</p> <p>Defensa da igualdade de dereitos para as persoas inmigrantes, en especial da igualdade de oportunidades no mercado laboral e no acceso á sanidade e ás axudas sociais.</p> <p>Dimensión actitudinal do desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración.</p>
Contidos:	<p>Procedemento legal para obter permiso de traballo e residencia en España sen ser cidadán/á da Unión Europea.</p> <p>Diferenzas entre o procedemento legal para residir e traballar en España sendo e non sendo cidadán/a da Unión Europea.</p> <p>Procedemento legal para regularizar a situación de residencia e traballo en España tras entrar e/ou quedar a vivir no país de forma irregular.</p>
Materiais:	<p>Web do Ministerio do Traballo: https://tinyurl.com/3huzepaa</p> <p>Vídeo de testemuñas da inmigración irregular: https://tinyurl.com/3hf3wav9</p> <p>Presentación en <i>power point</i>. Noticia de denuncia sobre caso de traballo escravo: https://tinyurl.com/59pz5av7</p>

Unidade 3. Actividade 17. A vida en España sen papeis	
Desenvolvemento:	<p>Esta actividade explica como muda a situación respecto ao acceso legal ao mercado laboral español cando a persoa que busca traballo non é dun país membro da UE. Neste caso, sublíñase, precisa obter un permiso antes de vir a España. Existen varias posibilidades, mais no caso da solicitude de permiso de residencia e traballo por conta allea (amósase a parte do web do Ministerio de Traballo que contén esta información, para que se vexa a longa lista de requirimentos), entre os requisitos están que o solicite o empregador/a español; a presentación dun contrato asinado polo empregador/a e polo traballador/a; que o emprego se atope no catálogo oficial de ocupacións de difícil cobertura e que o traballador/a demostre ter a cualificación profesional correspondente, ademais da tramitación, por parte do empregador/e a e do traballador/a, dunha serie de documentos.</p> <p>Na práctica, sinálase, como é difícil ter un contrato e todo o resto da documentación antes de vir a España, hai xente que opta por entrar como turista -só con pasaporte ou con visado, segundo o país de procedencia- viaxando en avión e despois queda irregularmente, e xente que como non pode cumprir os requisitos para conseguir o visado ou ten outro tipo de dificultades para obtelo emigra a España de forma irregular, por terra ou por mar, para traballar tamén sen papeis. Pregúntase ao alumnado de que xeito os empresarios/as poden aproveitarse desta situación despois de mostrar unha noticia sobre un caso de denuncia de trata de humanos para explotación laboral en Lugo. Pídeselle que reflexione sobre as causas da emigración do lado da oferta e da demanda: pobreza e/ou violencia e/ou falta de expectativas vitais no país de orixe e demanda de man de obra barata no país de acollida.</p> <p>Por último explícase como regularizar a situación se se entrou en España irregularmente. Para obter permiso de residencia de longa duración hai que acreditar que se leva vivindo en España varios anos. E para conseguir permiso de traballo hai que ter permiso de residencia, polo que moita xente traballa irregularmente durante anos.</p> <p>A regularización pode pedirse por varios motivos. O máis común é por arraigo social e neste caso os requisitos son: acreditar, cun certificado de empadronamento, que se leva vivindo en España polo menos tres anos; ter un contrato de traballo ou recursos para traballar por conta propia; ter vínculos familiares con españois ou con estranxeiros/as residentes en España ou presentar un informe do Concello ou da Comunidade Autónoma que acredite o arraigo social. Despois de toda esta explicación, pregúntase ao alumnado cal cre que pode ser a relación entre os requisitos exixidos pola lexislación e o feito de que haxa bastante xente que traballa en España sen papeis e visiónase un vídeo no que varias persoas que foron inmigrantes irregulares falan da súas experiencias de discriminación e explotación.</p>

As preguntas de avaliación de postest da Unidade 3 son:

1. Quen pode ser español/a segundo a lei?
2. Unha persoa da Unión Europea pode buscar calquera traballo en España, igual que unha persoa española pode buscar calquera traballo na Unión Europea. Neste intercambio, sae España máis ou menos beneficiada ou prexudicada ca outros países? Que outros países?
3. As persoas inmigrantes europeas deben ter máis dereitos en España ca os non europeas? Por que?
4. Deberíase facilitar máis a regularización (legalización) das persoas “sen papeis” ou pensas que os supostos que existen son xa o suficientemente xenerosos? Por que?

7.4. UNIDADE 4

As preguntas de avaliación (pretest) da unidade 4 son as seguintes. Neste caso non hai preguntas de postest porque xa se planificara a realización, con posterioridade ao remate da última actividade, da redacción final prevista como instrumento de postest para a avaliación final, que xa inclúe varias preguntas.

1. En España hai na actualidade moito ou pouco racismo?
2. Podes poñer exemplos de comportamentos racistas que viras no teu entorno, ou que non viches no teu entorno pero que sabes que existen en España?
3. Cales son, en España, os grupos sociais que teñen máis posibilidades de ser vítimas das distintas formas de racismo?

4. Pensas que hai algún grupo social que non queira integrarse na sociedade española ou que sería moi difícil que se integrase por como son os seus membros? Cal? Por que?
5. Hai unhas culturas que sexan mellores ca outras? Se pensas que si, cales son os criterios para decidir que culturas son mellores ca outras?

Unidade 4. Actividade 18. O racismo sen razas	
Obxectivos:	<p>Comprender o concepto de etnocentrismo.</p> <p>Comprender a orixe da clasificación dos seres humanos en inferiores e superiores.</p> <p>Comprender a heteroxeneidade e o cambio social como características das culturas.</p> <p>Comprender a relación entre as novas formas de colonialismo e a distribución internacional do traballo.</p> <p>Comprender as características e dinámicas do racismo cultural e o seus efectos na xustificación social da desigualdade e da discriminación.</p> <p>Comprender as dinámicas dos novos racismos.</p>
Dimensións da competencia:	<p>Dimensión actitudinal do desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración.</p> <p>Desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo, incluíndo a comprensión do concepto de interseccionalidade.</p> <p>Comprensión da diversidade cultural, que inclúe a comprensión das culturas como formas sociais heteroxéneas e dos procesos do cambio social como parte do seu dinamismo.</p> <p>Rexeitamento de actitudes racistas, incluíndo calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel, cultura, etnia ou nacionalidade.</p> <p>Rexeitamento de actitudes etnocéntricas, integrando calquera tipo de creza na superioridade dunhas culturas sobre outras.</p>
Contidos:	<p>Concepto de etnocentrismo.</p> <p>Orixe das oposicións dicotómicas entre culturas superiores/inferiores; mellores/peores; atrasadas/avanzadas.</p> <p>Heteroxeneidade e cambio social como características inherentes á diversidade cultural.</p> <p>Novas formas de colonialismo económico e división internacional do traballo.</p> <p>Racismo cultural: definición, características, dinámicas e consecuencias.</p> <p>Racismo cultural como factor xustificador da desigualdade e da discriminación.</p> <p>Dinámicas do exclusión e negación da interculturalidade por parte dos novos racismos a partir da exaltación da diferenza cultural e do agochamento da similitude.</p>

Unidade 4. Actividade 18. O racismo sen razas	
Materiais:	<p>Noticia sobre consumo de carne de can: https://tinyurl.com/3h-8vsh5z</p> <p>Informe de Unicef sobre a ablación: https://tinyurl.com/2p952v4z (resumo) e https://tinyurl.com/mtezh37m (informe).</p> <p>Noticias sobre mulleres que fan a nosa roupa: https://tinyurl.com/2p9h43jj; sobre o negocio do coltán: https://tinyurl.com/ycyjnuwd; sobre os asasinatos de líderes dos movementos sociais en Colombia https://tinyurl.com/yckky3z7, sobre as protestas contra as políticas sobre as terras indíxenas no Brasil https://tinyurl.com/yckzt9mm e comunicado sobre a morte de Mame Mbaye: https://tinyurl.com/yeythmwr.</p> <p>Vídeo sobre o espolio de África: https://tinyurl.com/yckwtsfv. Aula de informática ou teléfonos móbiles. Presentación en <i>power point</i>.</p>

Unidade 4. Actividade 18. O racismo sen razas	
Desenvolvemento:	<p>A unidade comeza introducindo o concepto de etnocentrismo: a tendencia a xulgar as outras culturas desde a identificada como a propia, valorando a maneira de vida do propio grupo como mellor e normal e as dos grupos alterizados (considerados o “outro”, o oposto ao propio grupo) como inferiores ou incorrectas (Giménez e Malgesini, 1997). Explicase que non é un fenómeno só europeo e que a forma europea do etnocentrismo se chama eurocentrismo. Pregúntase ao alumnado, tras ensinarlle unhas fotos dunha noticia ao respecto, que opina sobre as campañas mundiais para tratar de impedir que en China se deixe de comer can. Se comes vaca, porco ou ovella, é lexítimo pedir a China que non coma can? Despois faise unha pequena introdución aos argumentos de Marvin Harris en <i>Vacas, cerdos, guerras y brujas</i> (Alianza, 2004) sobre as pautas culturais do consumo de animais. Lopo pídeselles que busquen información sobre a historia do sinocentrismo (chinocentrismo).</p> <p>A continuación explícase a orixe da clasificación das culturas como “avanzadas” e “atrasadas”, máis e menos “civilizadas”, “superiores” e “inferiores”: desde a consideración dos “bárbaros” na Antigüidade ata a inferiorización dos indíxenas na conquista de América; pasando polas distincións entre o grao de racionalidade acadado por distintos pobos na Ilustración e os presupostos evolucionistas do século XIX: as tres etapas de desenvolvemento da humanidade segundo Morgan, por exemplo: salvaxismo, barbarie e civilización.</p> <p>A seguir propónse un debate sobre a mutilación xenital feminina a partir dun informe de Unicef que subliña o cambio social: na maioría de países onde se practica, a maior parte da poboación está en contra. Pregúntase ao alumnado, tras amosarlle as primeiras páxinas do informe de Unicef, se esta práctica é identificable cunhas “culturas” ou cunha relixión en concreto (son moitos países diferentes con distintas relixións e non é maioritaria nos países musulmáns) e como se relaciona esta práctica co sometemento das mulleres, é dicir, cal pode ser o seu obxectivo. O foco da explicación pode situarse no patriarcado como estrutura mundial, na diferenza cultural ou en ambas? Que relación ten coa pobreza, co nivel educativo e coa falta de emancipación das mulleres? Por que mulleres que están en contra da práctica se someten a ela? Se a maioría dos homes e mulleres dos países nos que se practica están en contra –en varios deles, a oposición sitúase por enriba do 90% e en case todos é a maioría da sociedade- pódese falar de culturas “atrasadas” (a cultura senegalesa “atrasada”, por exemplo) ou de grupos sociais que realizan prácticas tradicionais que se atopan en discusión en sociedades en proceso de cambio social? As culturas son estáticas ou dinámicas, homoxéneas ou heteroxéneas?</p> <p>Introdúcese despois o tema da relación entre a crenza nunha xerarquía de culturas máis atrasadas e máis avanzadas, máis ou menos civilizadas ou mellores ou peores e a distribución mundial do traballo no sistema-mundo (Wallerstein, 1984). Por que perto do 90%, segundo os datos de Médicos do Mundo e da Garda Civil, das mulleres que exercen a prostitución en España son estranxeiras? De que partes do mundo veñen? Como se relaciona a trata de mulleres cos impedimentos para traballar legalmente en España?</p>

Unidade 4. Actividade 18. O racismo sen razas	
	<p>Que relación ten a actual distribución do traballo entre países situados no centro e na periferia coa historia do colonialismo? De que maneiras se sostén na actualidade a dependencia dos países en vías de desenvolvemento? Pode existir, entre outros factores, algún tipo de xustificación de tipo cultural para a aceptación social da precariedade das condicións de traballo en España de persoas de orixe magrebí, subsahariana ou latinoamericana, por exemplo? Se unha persoa española traballase nesas mesmas condicións -de manteiro ou de vendedor de pulseiras, por exemplo- resultaríanos igual de aceptable ou consideráramolo normal só son os “outros” que veñen de países “atrasados”?</p> <p>O debate propónse a través de varias noticias: sobre as mulleres de países empobrecidos que fan a roupa que nós mercamos barata; sobre o negocio do coltán coa explotación de nenos africanos; sobre o asasinato de líderes de movementos sociais en Colombia por defender as terras fronte ás multinacionais mineiras; sobre as protestas de comunidades indíxenas no Brasil debido á mudanza legal que permite expropiar terras para dedicalas á explotación mineira ou madeireira e, por último, un comunicado do Sindicato de Manteiros sobre a morte en Madrid do manteiro Mame Mbaye no que se denuncia o racismo institucional.</p> <p>Introdúcese así o concepto de racismo cultural. O racismo biolóxico (a creenza en razas superiores e inferiores) quedou moi desacreditado tras a II Guerra Mundial. Pero na actualidade mantense unha forma de racismo sutil e indirecto, compatible cun discurso de defensa da igualdade e da tolerancia, que na práctica utiliza os mesmos argumentos que os racistas de antes pero falando de culturas e non de razas. Porque clasifica os seres humanos en culturas que se consideran, coma as razas, hereditarias, naturais, estáticas e homoxéneas. Defínense as culturas como esenciais, inamovibles, e establécese o mesmo tipo de xerarquías entre elas que establecían os vellos racistas a partir de oposicións dicotómicas como mellor/peor; bo/malo; civilizado/bárbaro ou atrasado; culto/inculto. Estas xerarquías, que definen o outro, o diferente, como inferior, serven para xustificar argumentos en contra da mestura na práctica das culturas. Por exemplo, a necesidade de protección das fronteiras contra o “exceso” de inmigrantes ou a imposibilidade da convivencia e a incomunicabilidade entre culturas debido á súa “diferenza”, polo que cada unha debería quedar no seu país (García Castaño, García-Cano e Granados, 1999).</p> <p>Os novos racismos operan, así (Taguieff, 2009), exaltando a diferenza cultural. Exaxerando as diferenzas sen ollar as similitudes e xustificando, en base ás diferenzas, as desigualdades: argumentando que son pobres porque son culturalmente “atrasados”, porque son diferentes, non porque o racismo sexa un dos factores creadores de pobreza no mundo.</p>

Unidade 4. Actividade 18. O racismo sen razas	
	Nestes novos racismos (Modood, 2001), as diferenzas físicas, non necesariamente a cor da pel, serven para crear clasificacións e xerarquizacións entre categorías de seres humanos, pero sen usar argumentos biolóxicos. Porque as desemeallanzas físicas entre persoas de distintas etnias e nacionalidades considéranse signo externo para a división dos seres humanos en categorías sociais a partir dunha diferenza que non se atribúe xa á xenética senón á historia, a estrutura social, as normas, os valores e, en xeral, a diversidade cultural. A diferenza cultural acaba sendo, así, un xeito de xustificar a desigualdade e a discriminación. Remata a unidade cun vídeo dun inmigrante que denuncia o espolio dos recursos de África como causa da inmigración e da morte de moitas persoas africanas no Mediterráneo.

Unidade 4. Actividade 19. Racismos novos e vellos.	
Obxectivos:	<p>Argumentar sobre as diferenzas e similitudes entre vellos e novos racismos.</p> <p>Argumentar sobre a islamofobia e o antixitanismo como formas de racismo.</p> <p>Comprender a orixe da racialización humana e do racismo.</p> <p>Comprender a relación entre racismo e colonialismo.</p> <p>Argumentar sobre o racismo como problema estrutural e actual.</p> <p>Comprender o concepto de interseccionalidade.</p> <p>Argumentar sobre os distintos tipos de discriminación que xera o racismo.</p> <p>Comprender o concepto de racismo cotián.</p> <p>Comparar o racismo en España co racismo en Gran Bretaña e Estados Unidos, pensando nos españois e hispanos como vítimas de racismo.</p>
Dimensións da competencia:	<p><i>Savoir-être. (Valores interculturais). Capacidade de descentrarse a partir de actitudes como a curiosidade e a apertura, a disposición a suspender o xuízo sobre outras culturas e a confianza na propia cultura.</i></p> <p><i>Savoir s'engager. (Autoconsciencia cultural). Capacidade para avaliar criticamente, en base a uns criterios, as perspectivas, prácticas e produtos da propia cultura e das demais.</i></p> <p>Desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo, incluíndo a comprensión do concepto de interseccionalidade.</p> <p>Dimensión actitudinal do desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración.</p> <p>Rexeitamento de actitudes racistas, incluíndo calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel, cultura, etnia ou nacionalidade.</p>

Unidade 4. Actividade 19. Racismos novos e vellos.	
Contidos:	<p>Diferenzas e similitudes entre vellos e novos racismos. Islamofobia e antixitanismo como formas de racismo. Orixe e evolución histórica da racialización humana e do racismo. Relación entre racismo e colonialismo: escravismo e racismo. O racismo como problema estrutural e actual: datos sobre a súa incidencia en España. Interseccionalidade etnia/raza/xénero/clase social/relixión. Formas de discriminación que xera o racismo. Racismo cotián. Racismo en España, Gran Bretaña e Estados Unidos.</p>
Materiais:	<p>Noticia sobre a venda de escravas en España https://tinyurl.com/ynu83ztm e vídeo sobre zoos humanos: https://www.youtube.com/watch?v=IlCn0VnbN9w. Noticia sobre a poboación cigana https://tinyurl.com/2p8668cm e vídeo sobre xitanas feministas: https://tinyurl.com/2p8dcru9. Vídeo sobre islamofobia en España: https://tinyurl.com/yc6rvm9y e informe: https://tinyurl.com/4sj7sd5s. Comunicado do Índice Global de Terrorismo: https://tinyurl.com/2bhwnjbh. Informe Raxen: https://tinyurl.com/2p9y8z4z. Ataques a españois: https://tinyurl.com/2p9yb43u e noticias americanas: https://tinyurl.com/2p84xcd4, https://tinyurl.com/54dtvk6f, https://tinyurl.com/y7jmdv6u e https://tinyurl.com/ycky7n9.</p>

Unidade 4. Actividade 19. Racismos novos e vellos.	
Desenvolvemento:	<p>Comeza a unidade lembrado o racismo nazi: os xudeus eran considerados non unha comunidade relixiosa, senón unha raza inferior que vivía a costa da raza "aria". Eran, así, racializados, categorizados como raza. Despois explícanse as orixes do racialismo, é dicir, da división dos humanos en razas, moi anterior ao nazismo. A expansión castelá en América utiliza xa a doutrina da "limpeza de sangue", dividindo as persoas indíxenas en varias categorías que despois se usarán tamén para xustificar a expulsión da Península dos xudeus e mouriscos. Créase entón, xa, un sistema de castas que asigna unha determinada posición social ás persoas segundo a súa cor de pel: brancos, negros, indios e varios tipos de mestizos.</p> <p>Na ilustración asúmense esquemas evolucionistas, en termos de grao de progreso civilizatorio, que herdarán ciencias como a Antropoloxía. Montesquieu ironiza sobre se os negros son homes e Voltaire considéraos unha especie de capacidade intelectual inferior. Hume afirma que todos os demais humanos son naturalmente inferiores aos brancos e Kant pensaba que os negros tiñan capacidades mentais menores, pois non destacaban por exemplo na arte e na ciencia. No século XIX, Gobineau divide os seres humanos en raza branca, negra e amarela e Morgan distingue os tres estadios de evolución humana: salvaxismo, barbarie e civilización.</p> <p>Estes esquemas racialistas son utilizados polas potencias coloniais para lexitimar a dominación dos non-brancos. Categorías como "salvaxe", "primitivo", "incivilizado" ou "tribo" son creadas desde as metrópoles ao mesmo tempo que se produce a expansión colonial, na etapa histórica do colonialismo. Serven para xustificar, por exemplo, a escravitude. Móstrase unha noticia que recolle anuncios de venda de escravas en España no século XIX e un vídeo sobre os zoos humanos, que foron habituais en Europa ata mediados do século XX. Proponse ao alumnado que busque noticias sobre Galicia e o tráfico de escravos africanos en América. Séguese despois explicando que o racismo foi parte da filosofía e da ciencia europea ata ben avanzado o século XX. Cando chegan os nazis, en antropoloxía física levaba 100 anos buscando relacións entre intelixencia e tamaño e forma das cabezas humanas.</p> <p>Continúase despois preguntando ao alumnado se hai moito ou pouco racismo na actualidade en España. Preséntanse os datos (de 2017) da Enquisa das Actitudes cara a Inmigración do CIS sobre a porcentaxe da poboación española que aceptaría e non aceptaría distintas formas de contacto persoal con persoas inmigrantes e ciganas, moito máis baixas no segundo caso. O 71% aceptaría que un fillo/filla casase cunha persoa migrante e o 41% que contraese matrimonio cunha persoa cigana. Os últimos datos do Observatorio Español do racismo e a xenofobia (naquel momento de 2016), indicaban que o 54% das persoas consultadas facían unha valoración global positiva da inmigración, o valor máis alto desde 2007, que fora o 58,7%.</p>

Unidade 4. Actividade 19. Racismos novos e vellos.	
	<p>Pregúntase despois ao alumnado se hai antixitanismo e islamofobia en España. Móstrase unha noticia sobre racismo e pobreza da poboación cigana en Europa e fálase do informe anual sobre antixitanismo nos medios realizado pola asociación Romani Pativ, que denuncia o uso de palabras como “reyerta”, “clan” ou “patriarca”, un tipo de linguaxe que fomenta os estereotipos sobre ciganos e violencia. Vese un vídeo sobre xitanas feministas para volver falar sobre patriarcado, heteroxeneidade e cambio social e logo outro vídeo sobre prexuízos cara as persoas musulmás que fala sobre terrorismo e machismo. Citase un informe da Casa Árabe-IEAM (2007) que salienta que as persoas musulmás adoitan vivir en Europa en áreas de infravivenda, con maiores taxas de desemprego e sobrerrepresentadas en sectores de baixa cualificación e remuneración. A partir dun resumo do Índice Global de Terrorismo 2018 pregúntase ao alumnado sobre as diferenzas do tratamento mediático do terrorismo cando vén do integrismo islámico ou da extrema dereita: a maioría das vítimas de atentados terroristas son musulmás, porque se producen en países de maioría musulmá. Mais os atentados de terroristas de extrema dereita tenden a ser presentados como actos solitarios de persoas extremistas ou trastornadas.</p> <p>Un informe do Instituto da Muller e pola Igualdade de Oportunidades serve para introducir o concepto de interseccionalidade: o informe estuda a discriminación por idade, xénero, nacionalidade, orixe étnica ou cor da pel, relixión, orientación sexual, discapacidade, enfermidade e nivel económico. En España, sinala este informe, como na UE, a discriminación por orixe étnico ou racial segue a ser a percibida (considerada) como a máis importante polo 64% de entrevistados.</p> <p>A seguir explícanse os distintos tipos de discriminación que a asociación SOS Racismo sinala no seu informe anual sobre o tema: agresións físicas ou verbais; denegación de acceso a prestacións e servizos privados (bancos, locais de ocio, vivenda); denegación do acceso a prestacións e servizos públicos (sanidade...); discriminación laboral; racismo institucional (maltrato en Centros de Internamento de Estranxeiros, trámites de estranxeiría...) e abusos das forzas de seguridade públicas e privadas, sendo a máis numerosa o racismo institucional.</p> <p>Introdúcense despois o concepto de racismo cotián -por exemplo, preguntar a unha persoa de pel non branca insistentemente de onde é, ao dar por suposto que non pode ser española- e datos sobre agresións racistas en España. O Movemento contra a Intolerancia sitúa nuns 4.000 anuais (informe Raxen de 2018) os incidentes e agresións racistas. Remata a actividade mostrando noticias sobre ataques a españois en Londres por falar español e con noticias americanas (tradúcense a viva voz os titulares) sobre a clase obreira branca como principal beneficiaria das axudas sociais en Estados Unidos (contra o estereotipo sobre as persoas afroamericanas ou hispanas) e sobre debates sobre se os hispanos “queren integrarse”. Pregúntase ao alumnado se se pode establecer algunha comparación entre o racismo contra afroamericanos e hispanos en Estados Unidos e contra africanos, magrebís e ciganos en España.</p>

Unidade 4. Actividade 20. Integración, asimilación, convivencia: cara unhas relacións interculturais nunha sociedade multicultural	
Obxectivos:	<p>Comprender a diferenza entre asimilación e integración. Distinguir coexistencia de convivencia. Diferenciar multiculturalidade e interculturalidade. Argumentar sobre a actitude da sociedade maioritaria española en termos de asimilación/interculturalidade. Argumentar sobre a situación en canto a coexistencia/convivencia con persoas ciganas, magrebís e africanas na contorna local. Comprender o nexo entre xénero, pobreza e diferenza cultural como factor explicativo do abuso machista/racista. Realizar propostas para facer a sociedade galega e os institutos de secundaria de Galicia máis interculturais. Reflexionar sobre os procesos de identificación social con persoas de distinta nacionalidade e/ou cultura pero do mesmo xénero, clase social ou idade. Comprender a diferenza e a igualdade como partes da diversidade cultural. Argumentar sobre a cidadanía cosmopolita e a súa relación coa identidade nacional. Identificar asociacións galegas de apoio á integración de persoas inmigrantes. Reflexionar sobre o racismo cultural e a súa relación coa xustificación da desigualdade de dereitos e da discriminación. Argumentar sobre as relacións interculturais en Galicia en termos de relacións de poder entre sociedade maioritaria e minorías (estranxeiras e autóctonas) e de vontade da sociedade maioritaria para realizar cambios/esforzos que faciliten a integración das minorías. Comprender o conflito como parte da convivencia social desde unha perspectiva intercultural e non asimilacionista.</p>

Unidade 4. Actividade 20. Integración, asimilación, convivencia: cara unhas relacións interculturais nunha sociedade multicultural	
Dimensións da competencia:	<p><i>Savoir-être. (Valores interculturais). Capacidade de descentrarse a partir de actitudes como a curiosidade e a apertura, a disposición a suspender o xuízo sobre outras culturas e a confianza na propia cultura. Isto significa relativizar os propios valores e crenzas, non asumindo que son os únicos válidos e tentar velos desde fóra, desde a perspectiva doutras culturas.</i></p> <p><i>Savoir s'engager. (Autoconsciencia cultural). Capacidade para avaliar criticamente, en base a uns criterios, as perspectivas, prácticas e produtos da propia cultura e das demais.</i></p> <p>Desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo, incluíndo a comprensión do concepto de interseccionalidade</p> <p>Rexeitamento de actitudes racistas, incluíndo calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel, cultura, etnia ou nacionalidade.</p> <p>Desenvolvemento dunha maior capacidade de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da súa nacionalidade.</p> <p>Desenvolvemento dunha concepción da identidade nacional aberta a un esquema non esencialista.</p> <p>Valorización da diversidade cultural.</p> <p>Defensa da igualdade de dereitos para as persoas inmigrantes, en especial da igualdade de oportunidades no mercado laboral e no acceso á sanidade e ás axudas sociais.</p> <p>Rexeitamento da dimensión condutual do asimilacionismo.</p>
Contidos:	<p>Concepto de asimilación.</p> <p>Concepto de integración.</p> <p>Concepto de convivencia e diferenza da convivencia con coexistencia.</p> <p>Conceptos de multiculturalidade e interculturalidade.</p> <p>Concepto de interseccionalidade xénero/clase social/diferenza cultural.</p> <p>Identidade cosmopolita e identificación social con persoas de distinta nacionalidade e/ou cultura pero do mesmo xénero, clase social ou idade.</p> <p>Diferenza e igualdade como partes da diversidade cultural.</p> <p>Racismo cultural e a súa relación coa xustificación da desigualdade de dereitos e da discriminación.</p> <p>Relacións interculturais en Galicia en termos de relacións de poder entre sociedade maioritaria e minorías (estranxeiras e autóctonas).</p> <p>Conflicto como parte da convivencia social desde unha perspectiva intercultural.</p>
Materiais:	<p>Vídeo Afrofeminas: https://tinyurl.com/32wsm8me</p> <p>Aula de informática ou teléfonos móbiles. Presentación en <i>power point</i>.</p>

Unidade 4. Actividade 20. Integración, asimilación, convivencia: cara unhas relacións interculturais nunha sociedade multicultural

<p>Desenvolvemento:</p>	<p>Comézase falando da filosofía do <i>melting pot</i> en Estados Unidos. Explícase que, cando as minorías deben deixar a súa cultura ou culturas de orixe para adoptar a cultura maioritaria definimos esa situación como asimilación e non como integración. Logo preséntase o seguinte texto do libro <i>Muller inmigrante, lingua e sociedade</i> (Galaxia, 2017), editado por Laura Rodríguez e Iria Vázquez: “A ampla maioría das migradoras entrevistadas sinalan que a preservación da bagaxe cultural e a súa transmisión son un aspecto fundamental para o seu bienestar persoal en Galicia. Porén, a pesar dos seus esforzos, a miúdo non acadan as expectativas desexadas, o que denota unha sociedade galega con condicións asimiladoras e cunha xa comentada ausencia de políticas sociais orientadas á xestión da diversidade lingüística e cultural”. Pregúntase ao alumnado se pensa que en Galicia a maioría social é asimilacionista e que se podería facer nos institutos de educación secundaria para que o alumnado inmigrante poida preservar, de querer facelo, aspectos da cultura de seus pais e nais. Proxéctase despois un vídeo do colectivo Afrofeminas sobre as denuncias por abuso sexual de traballadoras temporeiras marroquís en Andalucía. Pregúntase ao alumnado como poden relacionarse o xénero e a condición de persoa inmigrante nos casos de abusos e de discriminacións.</p> <p>Introdúcense despois os conceptos de integración e de convivencia. Convivencia como non só coexistencia, coincidencia no tempo e no espazo, senón como interacción e relacións harmoniosas, a partir dunhas normas comúns e da xestión pacífica dos conflitos (Giménez e Malgesini, 1997), aceptando que o conflito é algo normal en calquera sociedade, mais que cómpre aprender a xestionar. E integración como o proceso de adaptación mutua entre persoas inmigrantes e sociedade de acollida mediante o cal a minoría incorpórase á sociedade receptora en igualdade de condicións, obrigas, dereitos e oportunidades sen que iso obrigue os seus membros a renunciar ás súas culturas de orixe, ao mesmo tempo que a maioría acepta e incorpora os cambios ideolóxicos, normativos e institucionais necesarios para facer posible o anterior (Giménez e Malgesini, 1997). Fálase despois do caso da comunidade caboverdiana en Burela e dos estudos feitos alí pola antropóloga Luzía Oca. Se non hai conflito aberto aparente (agresións, pelexas, insultos...) pero as persoas de orixe caboverdiana teñen os peores traballos, tenden a ter menor rendemento escolar e non hai case matrimonios mixtos (de persoas caboverdianas e galegas), hai integración ou asimilación? Se pensamos en persoas inmigrantes de distintas nacionalidades, cales están máis e menos integradas en Galicia? (Proponse que se compare, por exemplo, a situación das persoas inmigrantes de Portugal, de Arxentina e de Senegal). Hai integración das comunidades ciganas na vila/cidade/aldea na que vives? E da comunidade de orixe magrebí ou das persoas de orixe subsahariana, no caso de haber algunha na túa contorna local? Está a maioría social en Galicia disposta a facer algúns cambios na súa forma de pensar para que as persoas inmigrantes poidan integrarse con igualdade de dereitos e oportunidades? Que cambios se poderían facer ao respecto?</p>
-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Unidade 4. Actividade 20. Integración, asimilación, convivencia: cara unhas relacións interculturais nunha sociedade multicultural	
	<p>A seguir explícase a diferenza entre multiculturalidade como pluri-culturalidade (coexistencia de persoas culturalmente diversas nun mesmo espazo) e interculturalidade como mentalidade que implica vontade de interacción equitativa (sen relacións de dominio), reciprocidade, intercambio como enriquecemento mutuo e respecto mutuo, o cal non significa que non poida haber conflitos. Ten a sociedade maioritaria, en Galicia e tamén nos países de orixe do alumnado inmigrante, unha mentalidade intercultural? Prodúcese, na práctica, relacións de poder (dominio) da sociedade maioritaria sobre as minorías? Que se podería facer para que as nosas sociedades sexan máis interculturais?</p>
	<p>Fálase despois dos institutos de educación secundaria como lugar desde o que construír a interculturalidade. Explícase que, ata hai relativamente pouco, a lexislación española do ámbito educativo non tiña en conta a diversidade, nin cultural nin doutro tipo. Que o que se adoitaba facer co alumnado inmigrante era poñelo en clases diferentes e que tampouco se consideraba ningún tipo de adaptación para alumnado con TDAH ou, en xeral, con necesidades especiais. Pregúntase ao alumnado que se pode facer para que o seu instituto sexa máis intercultural.</p> <p>Por último fálase de identificación con grupos sociais nacional, cultural, relixiosa ou etnicamente diferentes ao propio grupo. Lémbrase como se constrúen as identidades por oposición nós/outros e pregúntase se somos cidadáns do mundo, ademais de cidadáns cada un do seu país ou países, solidarios coas persoas culturalmente diferentes a nós. Se pensamos que as traballadoras marroquís que denuncian abusos en Andalucía son como as traballadoras españolas emigrantes que sufrían abusos sexuais cando traballaban de empregadas do fogar en Europa e América. Se as persoas refuxiadas que veñen agora a España son como as persoas refuxiadas que se exiliaron durante a Guerra Civil española (fálase das condicións nas que vivían as persoas exiliadas nos campos de internamento franceses e pídesse ao alumnado que busque información sobre o campo de Argelès-sur-Mer). Se a xente nova latinoamericana que vén buscar traballo a España é como xente nova española que vai buscar traballo a outros países de Europa. Se os traballadores/as estranxeiros deben ter os mesmos dereitos que os traballadores/a españois. Se as persoas inmigrantes deben ter os mesmos dereitos que as españolas. Se podemos ser solidarios/as coas mulleres traballadoras inmigrantes porque son mulleres e traballadoras e cos traballadores inmigrantes porque son traballadores, porque todos/as somos cidadáns do mundo, aínda que sexamos tamén cidadáns e cidadás cunha nacionalidade.</p>

Unidade 4. Actividade 20. Integración, asimilación, convivencia: cara unhas relacións interculturais nunha sociedade multicultural

As últimas actividades propostas ao alumnado consisten en que, por grupos e inventando un guión, imaxinen e escenifiquen situacións que representen distintos tipos de discriminación de persoas inmigrantes segundo a clasificación establecida por SOS Racismo. Para iso, deben intercambiar os roles de inmigrante/autóctono que discrimina a persoa inmigrante. E que, a través do Foro Galego da Inmigración, escollan por grupos unha asociación de axuda a persoas inmigrantes e que chamen para preguntar que tipo de problemas teñen en España as persoas inmigrantes irregulares e, de ser posible, que lles dean o contacto dunha persoa que fose no pasado inmigrante irregular para poder falar con ela da súa experiencia.

Lémbrese, para rematar, a definición de racismo segundo o grupo Inter (2007): ideoloxías e comportamentos que, a partir da clasificación das persoas en grupos en base a diferenzas socialmente atribuídas (con bases reais ou imaxinarias); xustifican xerarquías entre os grupos, facendo crer que uns son mellores ca outros e, polo tanto, lexitimando os privilexios dun grupo sobre outro en termos de poder, de prestixio e de recursos económicos. Facendo recaer a culpa destas desigualdades nas características dos grupos subalternos deducidas a partir da súa “diferenza” cultural ou étnica, non explicada a través da xenética, senón da historia, da estrutura social, das normas e valores... Aclarando que, na práctica (Menéndez, 2002), o racismo cultural actual mestura a cor da pel, a etnia, a cultura, a relixión ou a orixe nacional para atribuír a diferenza a outros seres humanos, esquecendo que diversas somos todas as persoas unhas respecto das outras e que só uns determinados grupos sociais son marcados como diferentes pola sociedade maioritaria.

Lémbrese tamén a necesidade de ter en conta as semellanzas, máis alá das diferenzas. Para iso pídese que se busquen vídeos de dúas comunidades indíxenas: os zapatistas de México e os Kayapó de Brasil. Comprendemos as súas reivindicacións? No seu lugar, nós pediríamos o mesmo? En que son iguais e diferentes a nós? Podemos entender as linguas nas que falan? Que podemos deducir sobre o uso que realizan dos medios de comunicación para dar a coñecer ao mundo as súas reivindicacións? Tendemos a pensar nas comunidades indíxenas como xente atrasada que non ten contacto coas novas tecnoloxías? Que imaxe nos deu, ao respecto, o cine sobre as comunidades indíxenas? (As películas de *Indiana Jones*, por exemplo). Son tamén as comunidades indíxenas diversas e heteroxéneas? (Zapatistas e Kayapó son diferentes).

8. RESULTADOS⁶

8.1. AVALIACIÓN DE NECESIDADES

A observación realizada durante a primeira fase do traballo de campo, no curso 2017-2018, foi moi útil para comprender a aplicación práctica dos diferentes tipos de metodoloxía didáctica. Así, puido verse o funcionamento de distintas técnicas de aprendizaxe cooperativa, como o rompecabezas, o folio xiratorio, as parellas cooperativas de investigación ou a investigación grupal. Foi especialmente importante tamén para esta tese poder comprobar, a nivel do día a día da aula, como as técnicas de aprendizaxe cooperativa se combinan con estratexias máis transmisivas en función de moi diversas circunstancias, desde a marcha da programación de aula do docente ata o momento do curso ou, simplemente, o estado de ánimo do alumnado, que non é o mesmo por exemplo antes que despois do período de exames. Mais, en canto a detección de necesidades respecto da educación intercultural, a observación mostrouse como un instrumento máis limitado.

Eran contadas as ocasións nas que na aula se falaba de inmigración ou, simplemente, de diversidade cultural. Aínda que foi especialmente

6 Neste capítulo cítase a presentación oral Dopico, M. e Facal, R. (setembro de 2019). The Development of Intercultural Competences in the Subjects of Social Sciences and History through Emotional Education. *Emerging Researchers' Conference (ERC) of ECER 2019, "Education in an Era of Risk - the Role of Educational Research for the Future"*, non publicada. Dopico M. é a autora desta tese, doutoranda do programa de doutoramento en Educación da USC e Facal, R., director da tese, era no momento de realización da mesma Profesor Titular de Didáctica das Ciencias Sociais na Facultade de Ciencias da Educación, Campus Norte, da USC.

produtivo ao respecto asistir ás clases nas que se explicou o Imperialismo. Neste caso observouse que, aínda que o profesorado establecía, como exemplos, paralelismos entre o Imperialismo histórico e formas actuais de explotación económica dos países do Terceiro Mundo -poñendo, por exemplo, vídeos sobre a minaría do coltán e comparando as condicións de semiescravidade da man de obra infantil coas sufridas por nenos e nenas da mesma idade na Revolución Industrial- o alumnado parecía ter dificultades para fiar un discurso elaborado ao respecto, é dicir, para establecer nexos entre as consecuencias económicas, políticas e culturais do Imperialismo e as pervivencias do mesmo en forma de racismo.

En todas as aulas observadas realizáronse actividades sobre as causas e consecuencias do Imperialismo. Mais as respostas do alumnado non ían máis alá das ideas proporcionadas polo profesorado nas súas explicacións sobre o tema. Non se afondaba, deste xeito, por exemplo, nin nos motivos nin nos efectos da “civilización” das poboacións indíxenas como obxectivo das potencias imperiais. E mesmo nalgunha ocasión algúns dos grupos falaba acriticamente, precisamente, da “civilización” destes pobos como un dos impactos do Imperialismo nun sentido de elevación do seu nivel cultural a través, por exemplo, da transmisión do idioma castelán.

En relación con iso, os razoamentos sobre o racismo tendían a ser situados en épocas históricas pretéritas, identificándoo co nazismo, co *apartheid* ou coa escravitude nos Estados Unidos, mais sen establecer conexións co racismo presente, quizais con excepción do grupo 9, que reflexionou sobre o tema por exemplo a través dun vídeo recente no que un policía branco mata un condutor afroamericano ao dispararlle nun control rutineiro. Neste caso, ademais, o debate fora motivado tamén pola intervención do lector de inglés de procedencia estadounidense presente na clase ese día. Mais, en xeral, unha das conclusións desta fase de observación foi que o alumnado non acababa de comprender nin as formas nin o alcance do racismo actual, o cal se identificou como unha das necesidades formativas.

Nas limitadas ocasións nas que se puideron presenzar algúns debates sobre os movementos migratorios o alumnado si demostrou ter coñecementos sobre a emigración histórica galega. Isto foi facilmente detectable,

por exemplo, nas aulas dun dos profesores que traballan con estratexias transmisivas, que é experto en migracións, polo que trataba o tema nas clases con bastante frecuencia. Esta consciencia da relevancia da emigración histórica galega mostrouse como unha fortaleza para o deseño dun programa de desenvolvemento das competencias mais, ao mesmo tempo, como unha debilidade no sentido de que o alumnado non parecía ser quen de identificar a condición de emigrante galego/a histórico co/a inmigrante actual en España.

Pois, aínda que a comprensión das diferenzas entre as migracións actuais e as do século XIX e primeiras décadas do XX son lóxicas e axustadas á realidade, non parecía que o alumnado fose quen de empatizar co/a inmigrante actual como podía facelo co emigrante galego ou español do pasado, é dicir, se ben parecía ter moi claro que a fame, as dificultades para atopar un emprego ou simplemente a falta de expectativas de mellora laboral e persoal en sociedades de escasa mobilidade social como a galega do século XIX podían explicar de por si a emigración masiva, o razoamento sobre as motivacións dos inmigrantes actuais adquiría moita menor profundidade, limitándose o alumnado, preguntado ao respecto, a sinalar de forma xenérica o desemprego ou a violencia. Afirmacións como “buscar traballo” ou “os refuxiados escapan das guerras” esgotaban as explicacións.

Nese sentido, a falta de información sobre a situación -social, política e económica- dos países de procedencia dos inmigrantes ou, simplemente, o descoñecemento de cales son eses países, actuaba como un freo para unha comprensión máis global do fenómeno, o cal levou a identificar tamén como necesidade un mellor entendemento nese sentido da inmigración actual en España e, en particular, en Galicia. En relación tamén coa identificación coa persoa migrante, a observación non permitiu detectar en xeral actitudes negativas -fóra de microrracismos como algúns chistes sobre “moros” ou ciganos, por exemplo- pero si unha tendencia a usar unha linguaxe que non tiña en conta a diversidade cultural presente dentro e fóra da aula, é dicir, o uso dun “nós” que non era inclusivo por exemplo coas persoas doutras nacionalidades, a través de expresións

como “nosotros, los españoles” en aulas multiculturais con boa parte do alumnado estranxeiro.

Nunha delas produciuse incluso un feito que consideramos especialmente revelador. Unha alumna de orixe brasileira falou co profesor para dicirlle que algúns dos seus compañeiros estaban a realizar chistes e bromas racistas aproveitando a súa ausencia. Isto levou a incorporar ao programa o tema dos microrracismos, ademais dunha pregunta específica sobre os mesmos no cuestionario comportamental. Curiosamente, a posterior revisión das preguntas de avaliación da fase procesual non permitiu detectar nese alumnado que facía chistes racistas maior grao de prexuízo que no resto de grupos, nin ningún comentario ao respecto especialmente digno de mención en canto a detección de pensamentos racistas.

Mais xa só os problemas detectados en canto a uso dunha linguaxe máis ou menos inclusiva para referirse ao nós máis inmediato, ao grupo de compañeiros e compañeiras de aula, levou a recoñecer unha posible necesidade en canto a traballo coa identificación e coa empatía respecto de grupos sociais de diferente nacionalidade ou cultura. En relación con iso, o alumnado non parecía ter reflexionado moito sobre a diversidade cultural presente na súa contorna, tal como se demostrou nas primeiras actividades que trataron o tema, pois houbo que comezar explicando o concepto de diversidade cultural para que o alumnado fose quen de poñer exemplos da diversidade cultural da que forma parte -nun contexto, entre outros aspectos, xa de por si bilingüe, pois todo o alumnado que estudou en Galicia ten un grao maior ou menor de coñecemento das dúas linguas oficiais na comunidade autónoma-.

Esta mesma constatación da ausencia dunha linguaxe inclusiva froito da reflexión sobre a diversidade cultural foi corroborada a través dalgunhas conversas informais con parte do corpo docente dos centros nos que se estaba comezando a traballar. Persoal alleo ao profesorado dos grupos en observación parecía compartir co alumnado unha definición do estudantado de orixe estranxeira en termos de outredade. Foi especialmente reveladora ao respecto unha anécdota acontecida cun adolescente español fillo de marroquís. Nun dos primeiros días de observación, cando

unha profesora explicaba á investigadora que o grao de integración do alumnado marroquí no centro mellorara moito, o intento por parte da docente de presentarlle á investigadora a un deses alumnos como marroquí foi rexeitado cun contundente e elocuente comentario realizado, nun perfecto galego, por este: “Eu son español”. El era, e é, español porque naceu e se criou en España e ademais non quere ser sinalado como diferente dos seus compañeiros/as. Este feito levou tamén á investigadora a reflexionar sobre o seu propio concepto de outredade e sobre a forma de dirixirse durante ao programa ao alumnado con orixes familiares noutros países.

Esta fase primeira de observación conduciu, así, a investigación, cara a catro liñas principais de traballo que despois se reflectiron na definición de obxectivos: a comprensión do fenómeno das migracións actuais, a comprensión do racismo tamén como fenómeno actual, a mellora de actitudes cara a inmigración e o fomento da identificación cos grupos definidos pola maioría social como outros. A cuestión das necesidades a nivel de mellora das actitudes detectouse porén con máis claridade despois a través doutro instrumento, a listaxe de vantaxes e desvantaxes da inmigración, solicitada ao alumnado xa con ese propósito. Na seguinte táboa recolleemos a incidencia das diferentes vantaxes e desvantaxes sinaladas polo alumnado.

Resultados da codificación das listas de vantaxes e desvantaxes					
Desvantaxes	Vantaxes				
	N	%	N	%	
Quitán o traballo aos españois	28	19,4	Diversidade cultural	58	28,7
Custos de asistencia moi elevados	26	18,1	Aumento da poboación	52	25,7
Chegan máis inmigrantes dos que podemos asumir	17	11,8	Mellora da economía	52	25,7
Racismo e discriminación por parte da poboación local	15	10,4	Fornece a comunidade	12	5,9
Aumento do paro	13	9,0	Mellorar a vida dos migrantes	12	5,9

Resultados da codificación das listas de vantaxes e desvantaxes					
Desvantaxes			Vantaxes		
Condutas inapropiadas	12	8,3	Asumen os traballos que non queren facer os españois	11	5,4
Aproveitamento das axudas	10	6,9	Custan menos de manter que os españois	5	2,5
Descontrol da inmigración masiva	9	6,3	Total	202	-
Cerrazón cultural	3	2,1			
Efecto chamada	3	2,1			
Escusa para non traballar	2	1,4			
Perda de man de obra nos países de orixe	2	1,4			
Traen enfermidades que aquí xa non temos	2	1,4			
Noticias nesgadas sobre a inmigración	1	0,7			
Violencia	1	0,7			
Total	144	-			

A desvantaxes son máis diversas pero, en conxunto, teñen menos impacto que as vantaxes. Porén, as vantaxes máis numerosas pertencen á orde do estrutural e dificilmente están consideradas dende o ámbito subxectivo. Son, seguramente, reflexos de contidos aprendidos -aínda que non efecto do programa, xa que se trata dun instrumento de pretest- que xa saben que teñen que situar no ámbito do positivo.

Unha vez superado o “nesgo da resposta correcta” vemos que as verdadeiras vantaxes que sinalan reflicten unha instrumentalización da poboación migrante e sitúana no lugar que cren que lles corresponde, é dicir, nas marxes do sistema. Os migrantes veñen achegar comodidade aos nacionais, asumindo os traballos que a nosa sociedade tende a rexeitar, e polo tanto, sitúanos nunha cidadanía de segunda orde. Discurso que ademais era coherente co que a nivel mediático e político se estaba a lanzar sobre a sociedade a partir da irrupción no Parlamento español

dun partido político cun claro posicionamento antiinmigración: tanto a presenza mediática destas proclamas contrarias á inmigración e, moitas veces, racistas, como o intento, desde o espectro político e tamén mediático contrario, de contestalas, estaban a favorecer unha ampla presenza deste discurso racista tanto nos medios de comunicación convencionais como nas redes sociais, máis importantes na actualidade para conformar a opinión dos e das adolescentes.

Neste contexto, as desvantaxes sinaladas polo alumnado na lista de vantaxes e inconvenientes da inmigración solicitada pola investigadora na primeira parte do programa parten xa sen filtro. Hai que sinalar, ao respecto, que parte do alumnado simplemente sinalou que non hai desvantaxes e mesmo chegou a dicir que lle parecía incorrecto ou racista identificar vantaxes e desvantaxes, xa que todos somos iguais. Precisamente porque esas desvantaxes se expresan xa sen filtro, podemos considerar que reflicten case de forma inmediata o ámbito social do alumnado, a información que recibe do contexto familiar e privado e dos medios de comunicación e das redes sociais.

De feito, as tres desvantaxes máis sinaladas son case mera repetición destes contidos recibidos dos medios hexemónicos, senón, que percepción pode ter un alumno ou alumna desta idade dos custos de asistencia da inmigración ou -máis aínda tratándose de Galicia- de que a chegada de migrantes satura o sistema? Salvo contadas excepcións, que reflicten máis ben o nesgo da resposta correcta, estas desvantaxes amosan con claridade os contidos aos que o alumnado está exposto nos seus ámbitos sociais, que constrúen o mundo semántico que utiliza para tratar a cuestión das migracións.

As desvantaxes, pois, inciden en estereotipos ou imaxes comúns que se repiten socialmente sen ter necesariamente ningunha base. Por exemplo, recóllense como desvantaxes os tópicos xenófobos máis habituais, como por exemplo, “quitan o traballo aos españois”, “chegan máis inmigrantes dos que se poden asumir”, “condutas inapropiadas” ou “aproveitamento das axudas”, o cal levou a considerar corroborada a detección da necesidade de mellorar as actitudes cara a inmigración, ocupándose o programa particularmente de todas estas percepcións. Ese foi o motivo de que

se incorporasen actividades nas que se detallan os dereitos das persoas inmigrantes e se trata de contestar, con datos, os tópicos máis habituais sobre o suposto abuso dos beneficios do Estado de benestar por parte das persoas inmigrantes.

A detección de necesidades a nivel cognitivo apoiouse, por outra banda, na análise das respostas do cuestionario de competencias interculturais realizado na fase de pretest, a partir do cal se incorporaron tamén ao programa actividades relacionadas coa comprensión de conceptos básicos como estereotipo, racismo, convivencia ou integración. As preguntas deste cuestionario que rexistraron no pretest en maior medida unha diverxencia entre porcentaxe de competencias baixas e altas, sendo maior a proporción de baixas, foron en primeiro lugar a p13 (convivencia con persoas ciganas); a p22 (identificación de grupos con estereotipos); a p9 (que é ser español) e a p18 (aceptación da diversidade cultural en España); en segundo lugar a p5 (características das culturas humanas); a p11 (dereitos das persoas sen papeis) e a p27 (superioridade e inferioridade entre culturas) e, con menos distancia entre competencias altas e baixas, a p7 (problemas das persoas inmigrantes en España) e a p8 (que é integración).

8.2. AVALIACIÓN INICIAL

Para a avaliación inicial utilizáronse a escala de actitudes interculturais, a escala de competencias interculturais e o relato. Para a análise cuantitativa empregouse sobre todo a escala de competencias interculturais, dado que é a que recolle as dimensións actitudinal e cognoscitiva das competencias interculturais. En xeral, o alumnado do grupo 9 (traballo por proxectos, 4º de ESO do centro rural 2) foi o que obtivo a maior puntuación media, de 5,68 puntos.

Os resultados do grupo que traballa por proxectos sitúanse considerablemente por enriba da media de 4,86 dos que traballan cunha metodoloxía cooperativa: o grupo 2 (1º de BAC, urbano, do centro 3); o grupo 5 (4º de ESO, periurbano, do centro 4) e o grupo 1 (1º de BAC, periurbano, do centro 5). Tamén moi por enriba da media, de 4,78, dos

que o fan cunha metodoloxía transmisiva, o grupo 3 (1º de BAC, rural, do centro 2) e o grupo 10 (4º de ESO do centro 2) .

Aínda que un bo desempeño é así mesmo o resultado demostrado, cun 5,39 de media -de maneira que se achega ao grupo 9- polo alumnado que recibe unha ensinanza mixta cooperativo-transmisiva, é dicir, o grupo 8 (4º de ESO, rural, centro 1). A media máis baixa, do 3.99, corresponde ao grupo 7 (4º de ESO, urbano, do centro 3). O valor do estatístico F incrementábase a medida que a relación entre a variable dependente e a independente é maior. É dicir, canto maior sexa a diferenza das medias de cada unha das categorías estudadas -os grupos, segundo o tipo de metodoloxía- maior será o valor de F. Este estatístico considérase significativo no nivel do 0,05.

Cuestionario de competencias interculturais
Puntuacións medias obtidas segundo metodoloxía
(Sumatorio en Base 10)

Proxectos	Cooperativo	Transmisivo	Cooperativo + Transmisivo	Mixto (3 metodoloxías)	F	Sig.
5,68	4,86	4,78	5,39	3,99	4,37	0,002

Cuestionario de COMPETENCIAS interculturais
Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias)

	Proxectos	Cooperativo	Transmisivo	Cooperativo + Transmisivo	Mixto (3 metodoloxías)
<i>Características das culturas humanas (P5)</i>	Baixo	31,3%	43,2%	54,0%	31,8%
	Medio	18,8%	29,7%	33,3%	59,1%
	Alto	50,0%	27,0%	12,7%	9,1%
<i>Como se consegue a convivencia entre culturas? (P10)</i>	Baixo	18,8%	27,8%	25,4%	50,0%
	Medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Alto	81,3%	72,2%	74,6%	50,0%
<i>A que ten dereito unha persoa sen papeis en España? (P11)</i>	Baixo	18,8%	35,1%	68,3%	36,4%
	Medio	31,3%	13,5%	15,9%	50,0%
	Alto	50,0%	51,4%	15,9%	13,6%

Cuestionario de COMPETENCIAS interculturais Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias)						
		<i>Proxectos</i>	<i>Cooperativo</i>	<i>Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Transmisivo</i>	<i>Mixto (3 metodoloxías)</i>
<i>Como cres que se acepta en España a diversidade cultural? (P18)</i>	Baixo	12,5%	62,2%	36,5%	33,3%	54,5%
	Medio	62,5%	35,1%	57,1%	66,7%	45,5%
	Alto	25,0%	2,7%	6,3%	0,0%	0,0%

Analizando cada un dos ítems do cuestionario de competencias interculturais, a metodoloxía por proxectos destaca outra vez, xa que en todos eles, agás en tres, ofrece os mellores resultados. A metodoloxía cooperativa, pola súa banda, presenta uns resultados moito máis desiguais, polo que a súa diferenza con respecto á transmisiva non parece en principio importante. De xeito ilustrativo, o método transmisivo presenta uns resultados comparativamente peores á hora de identificar correctamente os dereitos das persoas en situación administrativa irregular. Neste caso, só o 15,9% do seu alumnado presenta unha competencia cognoscitiva alta nesta cuestión, mentres que no resto de grupos esta porcentaxe supera o 50%. En xeral, o alumnado que estuda por proxectos semella ter un mellor desempeño en cuestións relacionadas co coñecemento da realidade multicultural e coa identificación de estereotipos.

O importante peso da metodoloxía por proxectos nesta análise de pre-test das competencias do alumnado é referendado coa análise da escala de actitudes interculturais. A aprendizaxe baseada en proxectos é a que obtén unha vez máis os mellores resultados. Novamente, as metodoloxías cooperativa e transmisiva presentan datos semellantes entre si, aínda que nesta ocasión con mellores resultados para a metodoloxía transmisiva. A diferenza entre a metodoloxía por proxectos e o resto é tan relevante que tivo os mellores resultados en 20 dos 30 ítems da escala actitudinal. As medias son, neste caso, 8,57 para a metodoloxía por proxectos, 7,37

para a cooperativa, 7,40 para a transmisiva, 7,85 para cooperativo+transmisivo e 7,07 para a mixta, sendo o estatístico F de valor 6.03.

Canto ao resto das variables analizadas, a cuestión do xénero incide directamente nas competencias interculturais do alumnado de tal maneira que as mulleres obteñen, de maneira habitual, unhas puntuacións sensiblemente máis elevadas que os seus compañeiros. En 17 das 23 cuestións que se formularon no cuestionario, as mulleres concentraban maior proporción de altas competencias -en dous casos non existía diferenza e noutros tres eran os homes os que presentaban maiores competencias-. Malia que non en todos os casos esta diferenza era significativa estatisticamente, hai cuestións que ilustran perfectamente esta situación. Por exemplo, á hora de indicar se hai algún tipo de forma de relación con persoas inmigrantes que preferirían evitar, o 76% das mozas presentaron unha competencia intercultural alta -indicaron que non evitarían esta situación-, mentres que só o 56% dos rapaces respondía de igual forma.

As puntuacións competenciais medias das mulleres son, en todo momento, superiores ás dos homes. No caso dos varóns, non se chega ao aprobado, xa que a súa puntuación media sitúase por debaixo do 5 (sobre 10). As mulleres, en cambio, aproban lixeiramente.

Cuestionario de COMPETENCIAS interculturais Puntuacións medias obtidas segundo xénero (Sumatorio en Base 10)			
<i>Homes</i>	<i>Mulleres</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
4,69	5,18	3,84	0,052

A identificación do xénero como unha das principais variables que inciden nas competencias interculturais do alumnado vén referendada tamén polos resultados da escala de actitudes, na que as puntuacións medias das alumnas foron significativamente superiores.

Escala de actitudes Puntuacións medias obtidas segundo xénero (Sumatorio en Base 10)			
<i>Homes</i>	<i>Mulleres</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
7,12	8,01	17,99	0,000

Nesta análise tamén se considerou a influencia doutras variables relacionadas co contacto intercultural e con factores socioecómicos. A hipótese no caso da traxectoria migratoria familiar é que os alumnos e alumnas con antecedentes de migración na súa familia presentarán unhas maiores competencias interculturais, xa que pode presupoñérselles unha maior sensibilidade cara as persoas migrantes. Os datos, en efecto, apuntan nesta dirección, mais non coa rotundidade agardada. O alumnado que conta con algún referente migrante na súa familia presenta unha competencia media superior á dos que non teñen familiares nesta situación. O contraste de medias non ofrece uns datos estatisticamente significativos, pero a diferenza rexistrada indica que, moi probablemente, a hipótese de partida cúmprese. No hai, en cambio, diferenzas en función do número de familiares que emigraron. É dicir, o incremento competencial é semellante tanto se só se tivo un familiar emigrante como se se tiveron catro.

Cuestionario de competencias interculturais			
Puntuacións medias obtidas segundo contén ou non con familiares migrantes (Sumatorio en Base 10)			
<i>Con familiares</i>	<i>Sen familiares</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
5,11	4,80	1,44	0,233

Analizando un a un os ítems estudados poden subliñarse as dúas cuestións onde a diferenza é maior entre o alumnado con e sen familia emigrante. Así, o alumnado non descendente de migrantes considera en moita maior medida que en España se acepta e valora a diversidade cultural e, ademais, identifícase en maior medida con outros españois. Isto podería implicar que o alumnado con familiares migrantes é quen de identificarse en maior medida con persoas doutras nacionalidades e, en relación con iso, de empatizar con outros grupos culturais.

Nesta mesma liña, é razoable pensar que o feito de ter relación con persoas doutras culturas implicará tamén maiores competencias. Non obstante, o que indican os datos é que non inflúe tanto ter ou non relación como o tipo de relación existente. Máis en concreto, o feito de ter relación con persoas doutras culturas dentro do centro educativo non incrementa

o nivel competencial do alumnado. En cambio, ter relación fóra do centro si contribúe a mellorar estas competencias. Aínda que o feito de contar ou non con amizades doutras culturas ofrece uns resultados que, sen ser estatisticamente significativos, son consistentes coa hipótese de partida e co resto de datos obtidos. Parecen, así, ao respecto, máis relevantes as relacións no ámbito familiar, veciñal ou no grupo de iguais escollido -as amizades- que no propio centro educativo.

Cuestionario de competencias interculturais					
Puntuacións medias obtidas segundo teñen ou non relación con outras culturas					
(Sumatorio en Base 10)					
		<i>Si</i>	<i>Non</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Total</i>	Relación con outras culturas	4,99	4,77	0,20	0,657
	Compañeiros/as do centro	4,98	5,01	0,01	0,932
<i>Tipo de relación</i>	Amigos/as	5,08	4,69	1,80	0,182
	Outra relación fóra do centro	5,16	4,24	10,76	0,001

Os aspectos onde as persoas con relacións pluriculturais fóra do centro educativo presentan unhas competencias significativamente superiores son diversos, pero pódense resumir nas seguintes cuestións: identifican en maior medida os estereotipos e a súa orixe (p3, p15 y p22); recoñecen a influencia positiva do contacto intercultural (p6); non evitan as relacións con persoas de outras orixes (p12) e presentan unha maior solidariedade e empatía con outros colectivos (p20 e p21).

En calquera caso, é preciso aclarar que unha relación do tipo causa-efecto non está clara, posto que non é doado identificar, neste caso, cal variable é a dependente. É dicir, non é posible identificar se o alumnado ten maiores competencias porque mantén algún contacto intercultural fóra do centro ou á inversa -é dicir, se ten, en maior medida, contactos interculturais porque conta con maiores competencias-. A relación, non obstante, existe, e confirma, en certa medida, o que se apuntaba en relación ás familias migrantes: a maior contacto persoal ou familiar con outras culturas, maior desempeño competencial.

Chegados a este punto, é necesario coñecer ata que grao outras variables de orixe poden estar a incidir nas competencias interculturais. Así, parece razoable pensar tamén que o nivel de estudos e a ocupación de pais e nais poidan estar a actuar neste sentido. En primeiro lugar, pártese da idea de que un maior nivel formativo do pai e/ou a nai contribuirá a unha maior competencia intercultural. Os datos da investigación, en cambio, móstrannos un panorama no que a situación é a inversa: a maior nivel educativo familiar, menores competencias, especialmente no caso dos pais, máis que das nais.

As persoas con pais e nais cun menor nivel de estudos presentan un desempeño competencial medio sensiblemente superior ao de resto de compañeiros/as. Aínda que as diferenzas intergrupos non ofrecen uns resultados estatisticamente significativos, si ofrecen uns datos suficientemente consistentes como para considerar que a hipótese de partida -maior competencia a maior nivel formativo- non se cumpre.

Cuestionario de competencias interculturais		
Puntuacións medias obtidas segundo o nivel formativo dos proxenitores (Sumatorio en Base 10)		
	<i>Pai</i>	<i>Nai</i>
Sen estudos ou con estudos primarios	5,49	5,53
EGB, ESO ou equivalente	5,06	5,15
Bacharelato, FP ou equivalente	5,16	4,99
Estudos universitarios	4,64	5,01
F	1,35	0,20
Sig.	0,261	0,896

Parece, así, que o que está a influír no desempeño competencial do colectivo estudado é a relación con persoas doutras culturas. Este contacto adóitase dar en poboacións con menos nivel socioeconómico -barrios máis multiculturais- asociados polo xeral a niveis formativos menores, o que podería explicar a relación inversa identificada entre competencias e nivel de estudos dos proxenitores.

En todo caso, non atopamos ningún ítem onde o nivel de estudos sexa unha variable claramente definitoria do desempeño competencial específico. É dicir, parece que existe certa relación inversa con respecto ás competencias totais -medidas en forma de escala- pero non así nas competencias específicas analizadas -respostas ante diferentes supostos- onde as diferenzas non veñen determinadas polo nivel de estudos dos proxenitores.

Para comprobar de maneira indirecta até que punto as persoas cun nivel socioeconómico menor presentan maiores competencias analizouse a relación entre as devanditas competencias e a ocupación da nai e do pai. Os resultados, neste caso, non ofrecen ningún dato que nos permita confirmar esta idea, xa que non parece existir relación entre a ocupación dos proxenitores e o desempeño intercultural do alumnado, nin nun sentido nin no outro. Hai que ter en conta, ademais, que o número de casos en cada categoría ocupacional -especialmente nalgunha delas- é limitado, polo que os valores medios obtidos poden non ser fiables, polo que neste caso precisaríase unha mostra maior.

Cuestionario de COMPETENCIAS interculturais		
Puntuacións medias obtidas segundo a ocupación dos proxenitores (Sumatorio en Base 10)		
	<i>Pai</i>	<i>Nai</i>
Directores e xerentes	4,56	4,58
Técnicos e profesionais científicos e intelectuais	5,30	4,88
Técnicos: profesionais de apoio	5,23	4,87
Empregados contables, administrativos e outros empregados de oficina	3,86	5,55
Traballadores de servizos de restauración, persoais, protección e vendedores	5,04	5,03
Traballadores cualificados no sector agrícola, gandeiro, forestal e pesqueiro	4,55	4,55
Artesáns e traballadores cualificados das industrias manufactureiras e da construción	5,25	4,85
Operadores de instalacións e maquinaria, e montadores	5,24	-
Ocupacións elementais	4,21	5,18

Cuestionario de COMPETENCIAS interculturais		
Puntuacións medias obtidas segundo a ocupación dos proxenitores (Sumatorio en Base 10)		
	<i>Pai</i>	<i>Nai</i>
Labores do fogar	-	5,27
Desempregado/a	4,74	5,65
Pensionista	5,80	-
F	0,90	0,44
Sig.	0,534	0,913

En resumo, a partir do estudo realizado cos instrumentos cuantitativos de pretest identificáronse unha serie de variables que inciden dun modo ou doutro sobre as competencias interculturais do alumnado de 4º de ESO e de 1º de Bacharelato. En primeiro lugar, a metodoloxía docente parece ter unha influencia importante cando se traballa por proxectos, xa que o seu desempeño competencial é significativamente superior ao do alumnado que traballa con outras metodoloxías. Mais non hai, na práctica, grandes diferenzas entre as metodoloxías cooperativa e transmisiva, aínda que a combinación de ambas presenta uns resultados máis que positivos.

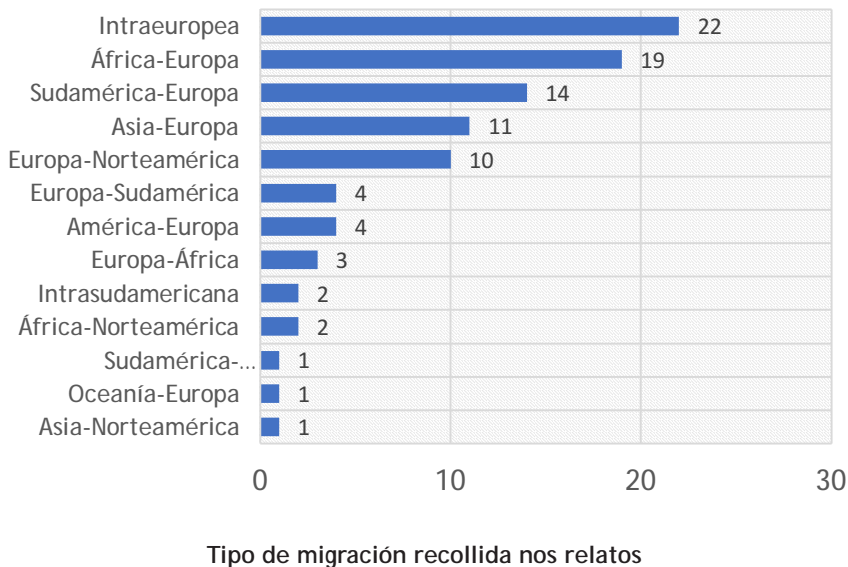
En todo caso, non é posible concluír de forma determinante que estas diferenzas sexan exclusivamente debidas á metodoloxía empregada, xa que poden estar a afectar moitas outras variables. Neste sentido, a variable que máis claramente parece estar a incidir nas competencias é o xénero, dato corroborado con todos os instrumentos de medida empregados. Outro factor importante á hora de presentar competencias elevadas é o contacto con persoas doutras culturas ou migrantes, tanto no ámbito familiar como noutros ámbitos persoais.

Tanto os antecedentes familiares como os contactos persoais son relevantes, pero cos datos dispoñibles non poderíamos afirmar que sexan un factor significativamente determinante. Tratouse de identificar, por último, tamén un perfil socioeconómico con maiores competencias, pero cos datos obtidos non foi posible confirmar ou rexeitar a hipótese de partida.

Canto aos instrumentos cualitativos, na fase de avaliación inicial analizouse o relato. Pedíuse ao alumnado escribir a historia dunha persoa migrante. Na maioría dos casos, sinalaron historias de migración intraeuropea. Xeralmente, unha migración do conxunto familiar para atopar traballo, e optaron por un narrador de tipo omnisciente, cun protagonista masculino -62% de personaxes masculinos, fronte ao 38% de protagonistas femininas-. As historias adoitan ter un final relativamente “feliz”, é dicir, coa inserción sociolaboral dos protagonistas, xa sexa porque atopan emprego, porque chegan a levarse ben cos seus compañeiros e séntense entre amigos, etc.

Sen embargo, na parte negativa da experiencia sinálase con moita claridade a discriminación que chegan a sufrir as persoas migrantes, ao que lle segue tamén a incertidume propia desta experiencia. As historias que rematan “mal” son máis variadas, dende a morte trágica e inexplicable, que ten máis que ver quizais coa incapacidade ou falta de tempo para continuar a historia, ata finais máis lóxicos no eido migratorio, como o arrepentimento ou mesmo a volta ao país de orixe ao non poderse integrar. O idioma é, por outra banda, o principal motivo de conflito migratorio salientado polo alumnado.

O estudantado chega a describir ata 14 orixes e destinos diferentes do movemento migratorio. Ademais da migración intraeuropea, a maioritaria, imaxinan nestes relatos sobre todo migracións dende África cara Europa -xeralmente, dende Marrocos, pero non sempre é a España, neste senso repártense entre Italia, Francia e España- seguidas polas que parten de América do Sur cara Europa. Ademais da migración de conxunto familiar, o seguinte tipo máis imaxinado é o da migración solitaria, case sempre tamén de axuda familiar e, na ampla maioría dos casos, tratándose de varóns. Hai tamén migracións máis vencelladas á aventura persoal, á ampliación de estudos e estas rematan case sempre “ben”, pero tamén logran reflectir a inqueda da chegada a un lugar estraño ou mesmo a preocupación por non coñecer o idioma e non poder comunicarse axeitadamente.



8.3. AVALIACIÓN PROCESUAL

Na fase de avaliación procesual o alumnado dos grupos experimentais respondeu as preguntas de avaliación de pretest e postest de cada unha das catro unidades didácticas da serie de actividades do programa. A análise das respostas a estas preguntas permitiu seguir a súa evolución en canto a desenvolvemento das competencias interculturais. As preguntas da Unidade 1 céntranse nas migracións como fenómeno histórico e actual; as da unidade 2 na diversidade cultural presente no mundo e na sociedade galega e española; as da unidade 3 na identidade e na súa construción social e as da unidade 4 no racismo como problema estrutural e nas súas consecuencias.

O primeiro conxunto de preguntas procura coñecer a percepción do alumnado sobre as migracións e a súa situación en España. En primeiro lugar debían tentar contrastar as circunstancias da emigración histórica galega coas migracións actuais. Practicamente por unanimidade consideran que hoxe en día non acontece o mesmo que cando as persoas

viaxaban en barco e mantiñan contacto coa familia máis ou menos regularmente vía postal. O argumento xeral para afirmalo son as novas tecnoloxías, que representan con moita claridade como un paliativo para a situación de diáspora e separación familiar e social. Neste senso pode incluso que amosen unha certa idealización baseada no seu uso habitual destas tecnoloxías.

A segunda pregunta inquire sobre a súa percepción sobre se hai moitos ou poucos inmigrantes. Neste caso atopamos un volume non desprezable de alumnos e alumnas que consideran que hai moitos migrantes, máis da metade dos que consideran que hai poucos. É certo que, moitas veces, se as preguntas non son asépticas na súa formulación -aínda que ás veces o mesmo feito de preguntar xa é interpretado como unha declaración de intencións para a persoa que está a responder- poden provocar tamén unha resposta a modo de reafirmación. Por exemplo, se o alumnado percibe nas preguntas un certo nesgo en termos de esquerda política e pertence a un ámbito familiar máis próximo á dereita é esperable que reafirme a súa posición, mesmo forzando unha resposta que non é necesariamente a súa.

Con todo, ao valorar, unha vez máis, se o fenómeno migratorio ten algún tipo de beneficio para Galicia, concentran as súas respostas na cuestión demográfica e valoran positivamente sobre todo a achega en termos de aumento poboacional e mellora da natalidade. A mosan, en calquera caso, ter coñecementos da historia migratoria da poboación galega e, ao comparar a poboación emigrada coa que perciben eles e elas que hai actualmente en Galicia, maioritariamente consideran que foron e son moitos máis os que emigraron dende Galicia.

Finalmente pedíuselles que caracterizasen os colectivos que consideran máis numerosos en Galicia e que valorasen o volume que representa a inmigración irregular en caiuco. Esta última pregunta obtivo un resultado claro de negación do fenómeno, por unha banda sinalaron que non afecta a Galicia -polo tanto xa non están respondendo ao que se lles pedía- e pola outra sinalaron que non é o caso maioritario en xeral no país, senón só nuns lugares concretos, no sur da península. Respecto dos colectivos maioritarios en Galicia, sinalan fundamentalmente poboación

europea. O seguinte colectivo máis salientado é o das persoas que veñen de América do Sur, seguido, aínda que a bastante distancia, polas que proceden do continente africano.

Canto ás preguntas relativas á diversidade cultural, unha das que resultaron máis produtivas deste instrumento é sobre a vantaxe ou desvantaxe da multiculturalidade. No pretest a ampla maioría rexeita de fronte a posibilidade de monoculturalismo. Aínda así, unha parte importante dos alumnos e alumnas sinalou estar a favor tanto do monoculturalismo como do monolingüismo. Identifican, ao facer esta valoración, a diversidade cultural como fonte de conflito e neste senso unha única cultura parécelles unha posible solución. A valoración positiva do monolingüismo, ademais deste aspecto vencellado á redución da conflitividade, tamén aparece como un elemento que favorecería a comunicación e o intercambio entre países. Non indican, iso si, cal debería de ser esa lingua.

No pretest pedímoslles tamén exemplos da diversidade que atopan na súa contorna. Neste aspecto sinalaron sobre todo nacionalidades específicas, polo que a identificación máis inmediata do que para eles/elas significa a diversidade cultural tende a orientarse cara a nacionalidade. Ademais desta cuestión, o alumnado presta atención á diferenza cultural -elementos como a relixión, sobre todo-. Aínda que o aspecto físico como signo de diversidade cultural tamén aparece, é moito menos importante en comparación con estas dúas cuestións. Malia que no postest non se pregunta exactamente da mesma maneira, a última pregunta retoma esta cuestión. O principal cambio é que salientan moito máis a diversidade cultural que as nacionalidades polo que, neste senso, parecería estar a darse un cambio na construción semántica da diversidade na que quedaría un pouco máis igualado o peso outorgado á nacionalidade e ás diferentes manifestacións culturais. En xeral móstranse moi favorables á diversidade.

Á hora de escoller amizades sinalan sempre preferir a diversidade cultural e o seu argumento é a achega de coñecementos debido á posibilidade da aprendizaxe sobre outras culturas e linguas. De feito, no momento de caracterizar como consideran a diferenza entre as culturas do mundo, a resposta maioritaria é a igualdade independentemente da

orixe. Na fase de postest demostran ter comprendido que esta igualdade comporta tamén o recoñecemento das diferenzas culturais e que esta supón a igualdade de trato.

Finalmente, respecto dos conflitos vencellados ao mundo laboral, percíbese un descoñecemento xeral sobre esta cuestión. Isto é razoable xa que se trata dun tema complexo e co que non tratan dunha forma continuada ou directa na súa vida cotiá. Con todo, o seu rexeitamento do trato discriminatorio, en xeral, pero sobre todo no que se refire á contratación, reforzouse entre as dúas etapas do programa. De feito, non só é que o rexeiten, é que son capaces de recoñecer que é un problema importante que existe na sociedade, tanto en termos globais como, sobre todo, salariais, e isto sobre todo na etapa de postest.

A análise das respostas ás preguntas sobre identidade está quizais máis limitada polo fenómeno da desexabilidade social. “Deberíanse establecer preferencias entre distintas nacionalidades á hora de darlles permiso para vir vivir e traballar en España? Se cres que si, con que criterios?”, é unha das cuestións formuladas como pretest. Aínda que se deixa aberta a posibilidade de responder afirmativamente e explicar a resposta, o alumnado pode intuír facilmente que a opción que escolla estará suxeita a algún tipo de xuízo moral. Dado que outros instrumentos miden o mesmo, subliñaremos aquí a achega das preguntas de identidade á variación á hora de definir os criterios para recoñecer a nacionalidade. Recollemos as respostas codificadas respecto a esta cuestión na seguinte táboa.

	Variación nos criterios para a nacionalidade			
	Pretest		Postest	
	N	%	N	%
Ascendencia	11	7,4	47	35,1
Nacemento	48	32,2	37	27,6
Residencia	17	11,4	23	17,2
Matrimonio	4	2,7	16	11,9
Posuír a nacionalidade	29	19,5	9	6,7
Traballo	3	2,0	2	1,5

Variación nos criterios para a nacionalidade				
	Pretest		Postest	
	N	%	N	%
Cultura e costumes	37	24,8	0	0,0
Total	149	-	134	-

O cambio máis importante entre as fases atópase na perda de recoñecemento dos elementos culturais e tradicionais -cultura e costumes- na definición da nacionalidade, o cal pode implicar unha concepción da identidade nacional menos suxeita a unha óptica esencialista da concepción da nación e polo tanto máis aberta á diversidade cultural. A progresiva maior importancia outorgada aos aspectos legais é indicativa tamén dunha abordaxe máis restrinxida, aínda que máis realista, das implicacións da nacionalidade. É certo que o cambio na pregunta pode ser en parte o responsable desta variación, xa que na primeira pregúntase que é para eles/elas ser dunha nacionalidade concreta e no postest pásese a inquirir quen pode ser dunha nacionalidade específica segundo a lei. En calquera caso, queda comprobado que aprenderon a deixar fóra dos criterios o que non estea recollido na lei, distinguindo nación de nacionalidade, o cal pode supoñer un primeiro paso para asumir certos aspectos da diversidade.

No pretest preguntábase tamén polos seus referentes identitarios, por cales consideran imprescindibles para definirse a si mesmos. Nesta ocasión a maioría sinala, dunha ou outra maneira, a nacionalidade como un referente claro da súa identidade, moi por riba da cultura como elemento definitorio. Non quixemos distinguir aquí se a súa referencia dá prioridade a Galicia, a España ou a outros países porque consideramos que non é de interese neste estudo porque o importante é que remitan dalgún xeito a algunha unidade territorial.

Outro aspecto interesante é que unha parte importante do alumnado fixo un esforzo de reflexión sobre a súa identidade como para sinalar o xénero nunha etapa na que aínda non está formada por completo a mesma, pero tamén como sinal do cambio social dunha sociedade que

está deixando de invisibilizar o xénero, en relación quizais co avance do feminismo como movemento social.

Elementos referenciais identitarios		
	N	%
Nacionalidade	74	37,6
Xénero	58	29,4
Cultura	42	21,3
Política	17	8,6
Relixión	6	3,0
Total	197	-

Á hora de reflexionar sobre as dificultades para a integración, a nacionalidade aparece como un elemento claramente salientado e, polo tanto, como un factor que o alumnado sabe que pode producir rexeitamento social. Aínda que ao subliñar este aspecto o máis común é non mencionar ningunha nacionalidade concreta, unha parte moi importante incidiu na nacionalidade dalgún país de África -sobre todo, Marrocos-. Máis alá do específico do factor sinalado, o que debe terse en conta é que o alumnado está a subliñar aqueles ámbitos nos que se se produce unha diferenza respecto do seu ámbito cultural habitual. Así, a relixión -xeralmente, a mención corresponde á relixión musulmá- e a etnia -principalmente, reflicten aquí a diferenza coa etnia xitana- aparecen como elementos de conflito na nosa sociedade.

Parello co que sinalabamos máis arriba respecto da autoidentificación do xénero, cremos que é salientable que sinalasen a orientación sexual diferente da heterosexual como un elemento que dificulta a integración. Non só iso, senón que tamén apuntan unha maior dificultade para a integración social no caso das mulleres. Isto permite afirmar que se trata de grupos cunha sensibilidade especial respecto da desigualdade de xénero, seguramente en maior medida que con respecto aos colectivos migrantes.

Elementos que dificultan a integración		
	N	%
Nacionalidade	27	23,5
Nac. dalgún país de África	16	13,9
Relixión	15	13,0
Etnia	13	11,3
Orientación Sexual	9	7,8
Cultura	8	7,0
Idioma	7	6,1
Xénero	6	5,2
Nac. dalgún país de Asia	5	4,3
Trazos físicos	5	4,3
Situación Económica	3	2,6
Nac. dalgún país de América do Sur	1	0,9
Total	115	-

Finalmente, un elemento interesante que recolle este instrumento é a valoración favorable ou desfavorable á regularización -aínda que a pregunta céntrase en se deberían facilitarse ou dificultarse as condicións-. Unha parte do alumnado respondeu en contra da regularización ou de facilitar estas condicións, especialmente nos grupos 7 e 10. E é relevante porque na meirande parte destas respostas atopamos unha diferenza por xénero, xa que son os varóns os menos favorables a facilitar ou regularizar a situación das persoas migrantes. O abano de argumentos non é amplo e vén marcado pola influencia dos medios: por unha banda, a máis inmediata, que é que produciría un “efecto chamada”, e a outra máis sinalada é que, se entraron irregularmente, non están a cumprir as condicións que outros migrantes que chegan do xeito regular si cumpren. En xeral, a valoración favorable á regularización triplícase entre o pretest e o postest, sempre en detrimento do alumnado que, na primeira fase, indica non ser quen de responder a esta cuestión.

Canto ás preguntas sobre racismo, achegan, entre outras cuestións, un interesante diagnóstico sobre a realidade percibida. Na última pregunta búscase coñecer a impresión do alumnado respecto da relevancia do racismo existente na actualidade. Consideramos que o interese desta pregunta non reside unicamente no volume do alumnado que indica que hai moito racismo na sociedade, senón que son precisamente aqueles alumnos que non salientan o racismo ou, máis ben, aqueles que sinalan que hai pouco racismo -que representan a terceira parte dos que sinalan que si hai moito racismo- os que amosan unha maior resistencia ao nesgo da resposta correcta. Tendo en conta que o obxectivo da investigación non son aqueles alumnos e alumnas que xa están a favor da diversidade, senón coñecer as formas máis efectivas de que aqueles e aquelas que dúbidan sobre o peso do racismo actual poidan contar cunha maior información e responder, nun sentido ou noutro, a partir dunha opinión fundamentada.

Neste instrumento pídesse tamén achegar exemplos de racismo. Salientan, sobre todo, casos de discriminación social baseados na cor da pel e/ou na nacionalidade, como afastarse dunha persoa no bus ou impedirle entrar nun local. A violencia aparece moi presente tamén, sobre todo como violencia verbal e insultos a persoas polo seu fenotipo. Cremos que é moi interesante a presenza dos microrracismos que, aínda que o alumnado non denomina con tal termo, si sinala “pequenos” comportamentos sociais que son discriminatorios nun ou noutro xeito, pero que eles mesmos caracterizan como racistas.

Exemplos de racismo		
	N	%
Discrim. Social	53	24,0
Microrracismos	41	18,6
Violencia	40	18,1
Discrim. trazos físicos	31	14,0
Discrim Laboral	21	9,5
Discrim. nacionalidade	21	9,5
Chistes	14	6,3
Total	221	-

A serie de preguntas sobre o racismo tamén pregunta polos colectivos que o alumnado considera que teñen maiores dificultades para a integración. As respostas obtidas son moi parecidas e a nacionalidade sinálase como aspecto de maior incidencia nas dificultades á integración, fundamentalmente a nacionalidade dalgún país de África. A etnia, pola súa parte, aparece tamén claramente identificada como unha dificultade e case sempre refírense, neste senso, á etnia cigana. Trátase, polo tanto, de aspectos de corte máis estrutural e, tamén, daqueles aspectos onde máis se nota a diferenza coa cultura maioritaria, polo tanto a dificultade á integración vén definida como a diferenza coa cultura hexemónica.

Dificultades á integración		
	N	%
Nacionalidades de África	44	21,2
Etnia	37	17,8
Trazos físicos	34	16,3
Nacionalidade	23	11,1
Nacionalidades de América do Sur	15	7,2
Relixión	15	7,2
Nacionalidades de Asia	14	6,7
Sit. Económica	12	5,8
Orientación Sexual	5	2,4
Cultura	4	1,9
Xénero	4	1,9
Idioma	1	0,5
Total	208	-

Negan, por outra banda, que algunha cultura non queira integrarse e saben identificar que o problema non é senón o rexeitamento que se produce dende a sociedade maioritaria. Sen embargo, á hora de valorar a posibilidade de que unhas culturas sexas mellores que outras, aínda que a maioría do alumnado rexeita calquera apreciación en termos de

superioridade cultural, un volume restrinxido si que salienta certa superioridade. Arguméntana na maior igualdade entre xéneros.

Creemos que este é tamén un caso no que se logrou obter respostas verdadeiramente sinceras, xa que a resposta esperable é simplemente rexeitar a superioridade cultural, nun momento ademais de desenvolvemento do programa no que o alumnado tiña claro que tipo de respostas se agardaban del. Nese sentido, ir alén do relativismo cultural e ser crítico coa desigualdade de xénero -ou con calquera outro tipo de desigualdade social- non é incompatible coa sensibilidade cara a diversidade, aínda que xa poida resultar máis problemático colocar a crítica nun nivel discursivo de superioridade ou inferioridade en lugar de sinalar que todas as sociedades -tamén a considerada propia- poden ter aspectos mellores e peores.

Para apoiar esta análise realizamos, por outra banda, algunhas nubes de conceptos. Na primeira fase do estudo, antes da aplicación do programa, as preguntas sobre diversidade tentan dar conta da experiencia do alumnado coa multiculturalidade e a diversidade. Ademais da palabra/as cultura/s, presentes na maioría das respostas, destaca *diferentes*, reflectindo o consenso nas respostas sobre se as persoas de diferentes culturas son moi diferentes (co mesmo significado, *distintos ou diferentes*). A palabra *iguais*, en menos medida, recolle un menor nivel de acordo. Por outra banda, *igual* aparece como resposta á pregunta sobre a importancia da cultura na preferencia ao ter amigos: a maioría responde con indiferenza ou apuntan motivos favorables para ter amizades doutras culturas, como reflecten os conceptos *riqueza*, *diversidade*, ou *aprender*.



Traballo é a palabra con máis presenza na fase de postest en canto a diversidade, o cal é imputable ao feito de que a maioría das preguntas fan referencia a cuestións laborais. Destaca o adxectivo *bo*, como resposta maioritaria á valoración que fan da presenza de traballadores inmigrantes no mercado laboral nacional. A palabra *máis* aparece xunto a varios conceptos distintos, facendo referencia ás bondades de que haxa máis traballadores ou inmigrantes no mercado de traballo ou ao maior nivel de formación ou de experiencia dalgúns migrantes; pero tamén a unha porcentaxe de respostas que falan dun nivel maior de explotación, pobreza ou desigualdade. Non aparecen en ningún grao significativo conceptos

que indiquen un discurso no que o alumnado se inclúa no mesmo grupo social que os inmigrantes, mentres que si aparecen elementos diferencia- dores como *teñen*, *nós*, *traballan*, ou *son*.



Canto ás pregunta sobre a identidade, na fase previa á aplicación do programa as respostas mostran unha conclusión ben visible na nube de palabras: as persoas de xénero feminino expresan máis a miúdo a súa identidade e con máis variedade. Aparecen palabras como *galega*, *muller*, *feminista* e *española* en menor medida. Pola contra, o único concepto

máis nomeado polas persoas de xénero masculino é *español* e non hai rastro das equivalencias dos demais conceptos achegados polas mulleres. *Nacionalidade* e *España* aparecen como cuestións referidas á identificación como español, coa maioría de respostas arredor do concepto de posuír a nacionalidade ou nacer en España.



A identidade na fase posterior ao programa vén marcada pola pregunta referida á nacionalidade española, como reflicte a palabra *anos*, *fillo* ou *España*. Destaca o conxunto de conceptos *mesmos* e *dereitos*, que

aparecen xuntos na meirande parte das ocasións, referidas aos dereitos dos inmigrantes europeos e non europeos. Tamén é salientable, como resposta a valoración do efecto que ten en España a libre circulación de traballadores na UE, a palabra *beneficiada*. Neste cuestionario comezan a aparecer, en maior medida que nos anteriores, artigos e tempos verbais referidos a un conxunto no que o alumando se inclúe coa “outredade” que representa a inmigración, como *somos* (sempre en combinación con termos como *iguais ou persoas*), ou *temos* (na meirande parte, xunto a *dereitos*).



Cando se está a falar de migracións na fase previa destacan as nacionalidades que os alumnos cren que son maioritarias na inmigración a España, así como os medios de transporte máis utilizados por estes, o avión e a pateira. Tamén resaltan os nomes de persoeiros inmigrantes que o alumnado escribiu: *Messi e Cristiano*. Futbolistas nos dous casos, reflexo da relevancia que ten o fútbol como fenómeno social na actualidade -quedaron fóra desta nube de palabras outros tres casos a maiores de xogadores de fútbol profesional, sendo unha maioría importante nos personaxes apuntados polo alumnado-.



Na comparativa co postest sobre as impresións arredor da migración do alumnado pódese observar unha actitude, en xeral, favorable coa mesma. A palabra *Boa*, unha das máis repetidas, aparece como resposta á pregunta “*Para que aumente ou diminúa a poboación galega, a inmigración é na actualidade boa ou mala?*”. A impresión que teñen da situación da migración en Galicia queda reflectida no concepto *máis*, unido á pregunta sobre o balance migratorio galego: a maior parte cre que hai máis galegos emigrados que persoas inmigrantes na Galicia. É moi salientable,

tamén, a impresión de que hai *moitos* inmigrantes na comunidade. Por último aparece, nesta fase posterior ao programa, unha recompilación de países de orixe algo máis axeitada á realidade que na fase previa.



8.4. AVALIACIÓN FINAL

Na avaliación final realizouse a comparación dos resultados obtidos na fase de pretest e postest do programa. O alumnado volveu cubrir a escala de actitudes interculturais e o cuestionario de competencias interculturais, engadíndose nesta etapa o cuestionario de competencia intercultural comportamental. Tamén se solicitou ao alumnado que fixese unha redacción final na que se recollen algúns dos conceptos chave do programa,

ademais dunhas preguntas sobre discriminación no ámbito laboral e sobre identificación coa persoa migrante, mais o número de respostas no caso deste instrumento foi baixo -68, cunha mortandade mostral de case a metade, fronte aos 110 relatos ou as 113 listas de vantaxes ou desvantaxes da inmigración-.

O obxectivo da redacción era que o alumnado escribise a partir da lectura dos titulares de dúas noticias, ambas sobre discriminación laboral mais unha enfocada desde a perspectiva das persoas inmigrantes en España e outra desde a óptica dos traballadores/as españois emigrados, e dun poema sobre a trata de persoas migrantes con fins de explotación sexual. Mais na maior parte dos casos as respostas limitáanse a contestar as preguntas formuladas, sen introducir os conceptos propostos, ou facéndoo superficialmente, nin comentar o contido do poema. A escrita da redacción foi a derradeira petición realizada ao alumnado, nos últimos días de curso, tras responder novamente á escala actitudinal e ao cuestionario competencial, ademais de cubrir o cuestionario comportamental. O cansazo acumulado podería explicar, así, o reducido número de redaccións feitas.

Neste instrumento, porén, o alumnado participante amosa un recoñecemento unánime da igualdade independentemente da orixe e un rexeitamento igual de compartido da discriminación laboral. Admiten que existe unha clara discriminación ás persoas migrantes no ámbito do traballo, ademais de realizar unha directa identificación do racismo ou da xenofobia baseada na nacionalidade. Non se desprende, non obstante, das redaccións que sexan capaces de explicar a pegada actual do colonialismo -que non formaba parte dos contidos do programa, pero si da materia de Historia nos niveis escollidos, polo que nese momento do curso o alumnado debería contar con coñecementos sobre o tema-, relacionándoo co racismo. Os comentarios sobre o colonialismo tenden a ser, de feito, incorrectos historicamente.

Por iso non consideramos que a redacción fose o instrumento máis axeitado para comprobar a efectividade das actividades levadas a cabo co alumnado, sobre todo tendo en conta a potencialidade, neste senso, das preguntas de avaliación da fase procesual, semellantes entre si no pretest

e no postest. Decidimos que debían priorizarse estas preguntas xa que facilitan a análise, contan cun maior volume de respostas e tenden a estar moito mellor contestadas que as redaccións, xa que logran mostrar unha certa evolución ao longo da investigación.

Canto ao cuestionario comportamental, dado que só está presente na fase de postest, (Dopico e Facal, 2019)⁷, serviu para complementar os datos obtidos coa escala actitudinal e co cuestionario competencial..

Os bos resultados do grupo 9, que traballa por proxectos, confirmanse neste cuestionario, no que esta parte do alumnado amosou as competencias máis elevadas de todos os participantes en 18 das 21 preguntas propostas, cun valor medio de 8,63, fronte ao 7,29 dos grupos de transmisivo, o 6,56 dos de cooperativo, o 8,44 dos de cooperativo máis transmisivo e o 6,81 do mixto. Así, neste caso, os resultados do grupo de proxectos e dos de cooperativo+transmisivo tenden a igualarse, de igual xeito que se asemellan máis entre si os dos grupos de só cooperativo ou só transmisivo, correspondendo tamén os peores resultados ao alumnado de metodoloxía mixta cooperativa+transmisivo+proxectos, como acontecía na escala de actitudes interculturais.

Tamén o xénero, como no caso do resto de instrumentos cuantitativos, volve revelarse no caso do cuestionario comportamental como variable fundamental para explicar as variacións dos resultados en canto a desenvolvemento das competencias interculturais. Na seguinte táboa pode verse unha comparación coa escala actitudinal. En ambos casos, a puntuación das mulleres é significativamente máis alta.

7 Un primeiro bosquejo da análise de resultados dos instrumentos cuantitativos, realizada antes de ter sistematizados todos os datos da primeira fase de avaliación final, foi exposto na seguinte presentación oral: Dopico, M. e Facal, R. (6-2) 2019 setembro de 2019). *The Development of Intercultural Competences in the Subjects of Social Sciences and History through Emotional Education* [Presentación oral]. ECER 2019: Education in an era of risk - the role of educational research for the future. Emerging Researchers' Conference, Hamburgo, Alemania. O resumo desta presentación oral está publicado no seguinte enlace: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/48958/>.

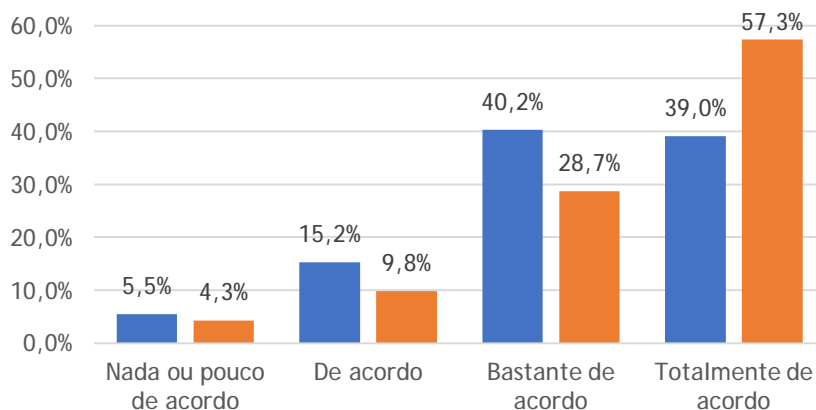
Comparativa desempeño intercultural (Escala de actitudes e de comportamento) Puntuacións medias obtidas segundo xénero (Sumatorio en Base 10)				
	<i>Homes</i>	<i>Mulleres</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Escala ACTITUDINAL	7,12	8,01	17,99	0,000
Escala COMPORTAMENTAL	7,35	8,03	7,99	0,005

O contraste entre o pretest e o postest realizouse en catro distintas fases de análise que permitiron ir afinando os resultados ao comparar, primeiro, os grupos con distinta metodoloxía; ao tratar de explicar despois as diferenzas entre grupos coa mesma metodoloxía -a través dos datos, primeiro, cuantitativos e despois cualitativos- e ao analizar as respostas dos instrumentos cuantitativos e cualitativos segundo o sistema de categorías, variables, indicadores e descritores.

8.4.1. Fase 1. Os resultados cuantitativos xerais

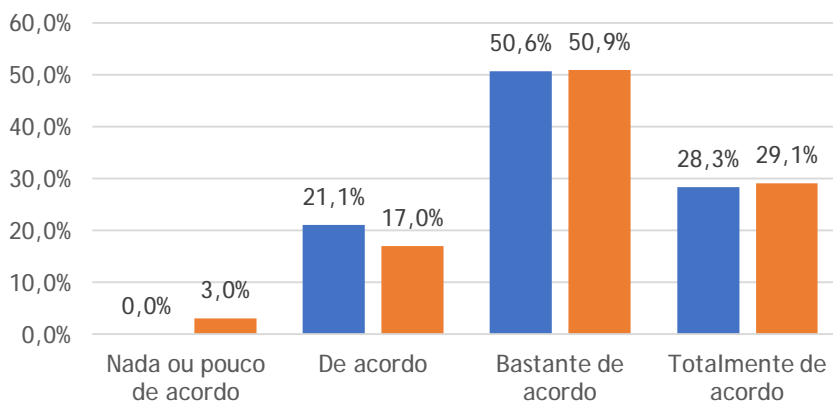
En primeiro lugar fíxose unha análise dos resultados obtidos no pretest e no postest da escala de actitudes interculturais. Inicialmente realizouse unha análise das frecuencias comparadas de cada un dos ítems analizados para, posteriormente, expoñer as puntuacións obtidas en cada un deles, ademais do seu sumatorio total. Para este apartado empregaremos os resultados dos grupos experimentais de tal xeito que se poida ver a evolución nas respostas. En termos xerais os graos de acordo coas diferentes sentenzas son moi diversos e, ademais, non rexistraron cambios profundos entre as dúas fases do estudo, dato que parece indicar que as opinións e actitudes do alumnado están, en xeral, bastante afianzadas, sendo difíciles de modificar.

O grao de acordo coa afirmación “A diversidade é algo normal” incrementouse significativamente entre o pretest e o postest, concentrándose nesta segunda fase moita máis porcentaxe de rapaces/as que se amosan totalmente de acordo. A etapa de pretest é representada ao longo deste informe en cor azul e a de postest en cor laranxa.



p1. A diversidade é algo normal

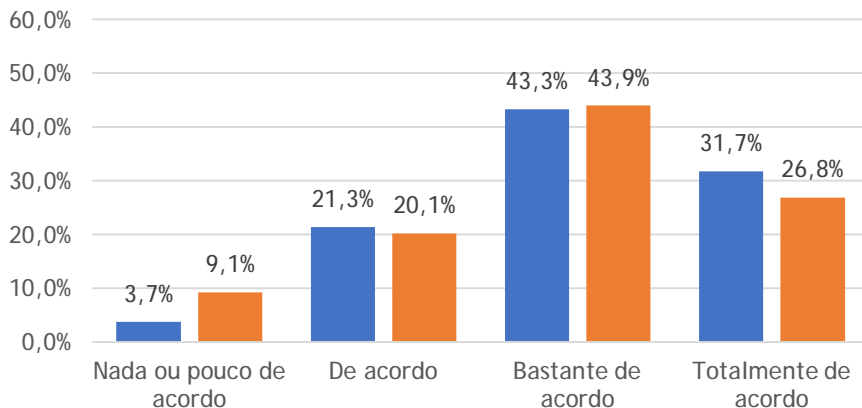
Parece que o alumnado é quen de identificar a diversidade na súa contorna -ou polo menos así o considera a nivel de autopercepción- mais non se producen apenas cambios entre ámbalas dúas fases.



p2. Identifico a diversidade no meu entorno

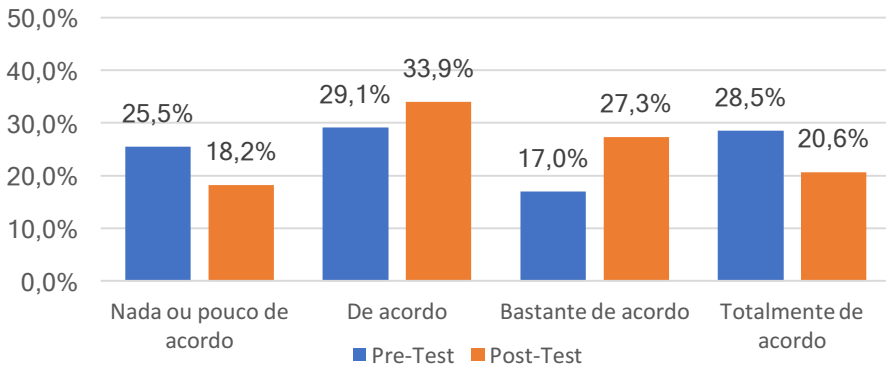
Nuns volumes semellantes que na p2, afirman identificar correctamente os estereotipos, se ben nos cuestionarios de competencias esta

identificación non é tan evidente. En calquera caso, a execución do programa non incidiu na súa percepción a este respecto.



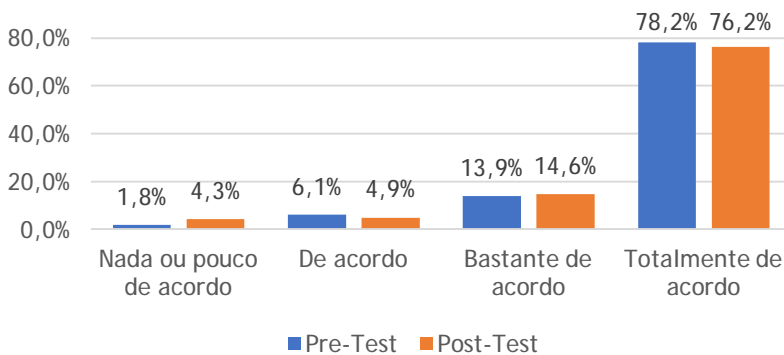
p3. Identifico estereotipos

A p4 presenta uns resultados moi equilibrados na súa distribución, pero estes poden ser debidos á propia redacción do enunciado. Algunhas persoas entrevistadas nesta investigación poderían entender “non entendo as causas da discriminación porque non deberían existir razóns para discriminar a ninguén” e outras persoas poderían interpretar “non as entendo porque non coñezo cales son os argumentos empregados para discriminar a alguén”.



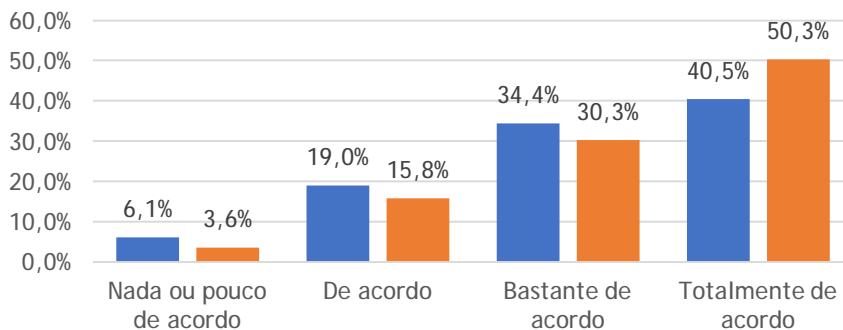
p4. Non comprendo as causas da discriminación

Practicamente ninguén asume que non se trata de xeito discriminatorio a outras persoas e non hai diferenzas entre as distintas fases do proxecto. Aínda que nesta pregunta a resposta pode centrarse tanto na súa primeira parte como na segunda.



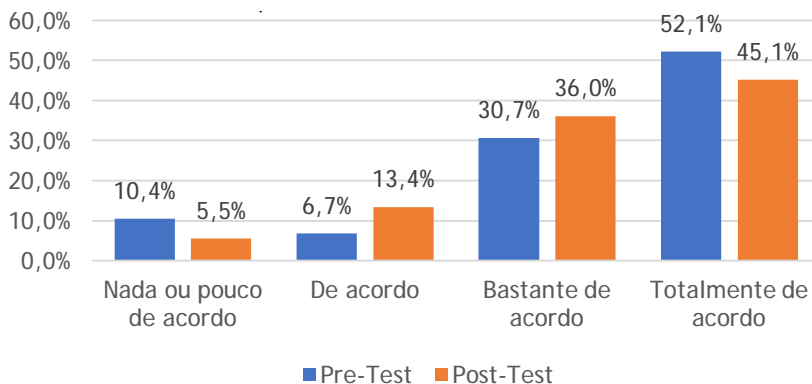
p5. Trato igual a todxs, pero detecto discriminación noutras persoas

O grao de aceptación da influencia intercultural -de facto e como fenómeno positivo- é crecente, mais aínda en porcentaxes moi mellorables. Ademais, o incremento deste grao de acordo non é moi marcado, polo que non resulta significativo estatisticamente.



p6. A influencia intercultural existe e é positiva

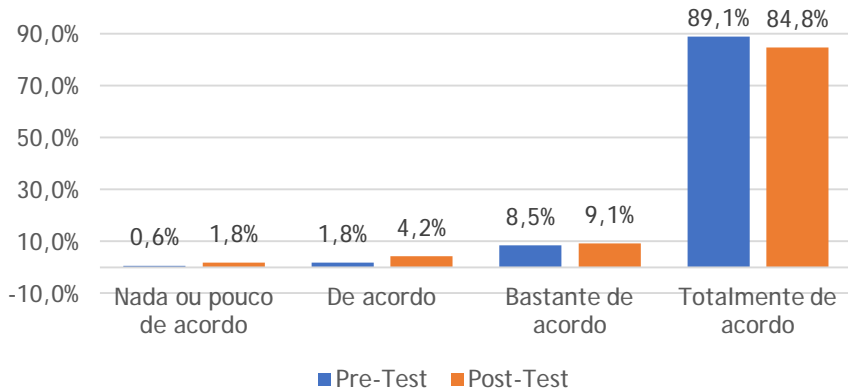
Decrece lixeiramente a porcentaxe de persoas que non critican as actitudes discriminatorias (do 10% ao 5%) pero un dato relevante é que só a metade do alumnado di que critica ditas actitudes, presentando, pois, un perfil de certa permisividade con estes comportamentos.



p7. Critico as actitudes discriminatorias

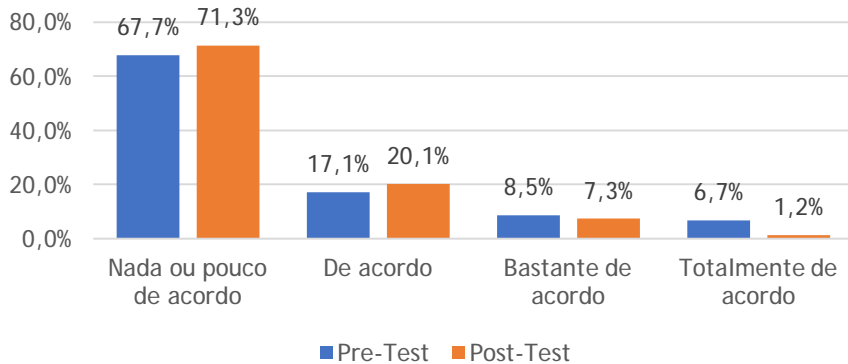
No caso do respecto polos Dereitos Humanos hai unanimidade no alumnado. Trátase dunha afirmación xenérica ante a que é difícil pronunciarse en contra, aínda que despois na práctica se defendan opinións

contrarias. Esta investigación tratou de contrastar este tipo de declaracións teóricas con actitudes menos sensibles.



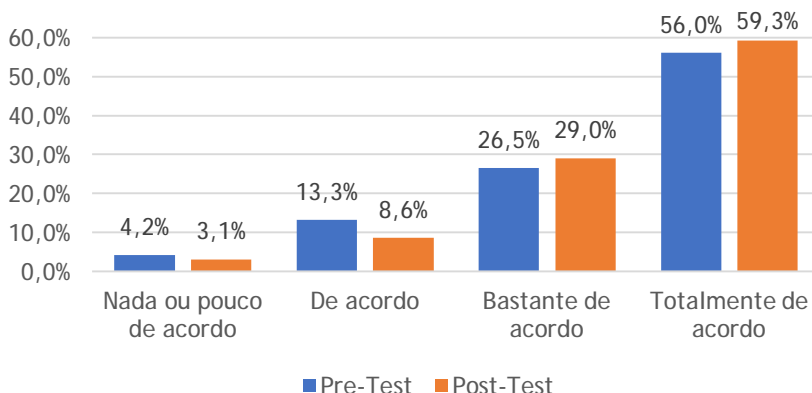
p8. Os DDHH deben garantirse a tódalas persoas

A crenza na superioridade cultural é moi escasa e mesmo descendeu lixeiramente entre o pretest e o postest. Non obstante, bótase en falta unha maior unanimidade e contundencia nas respostas.



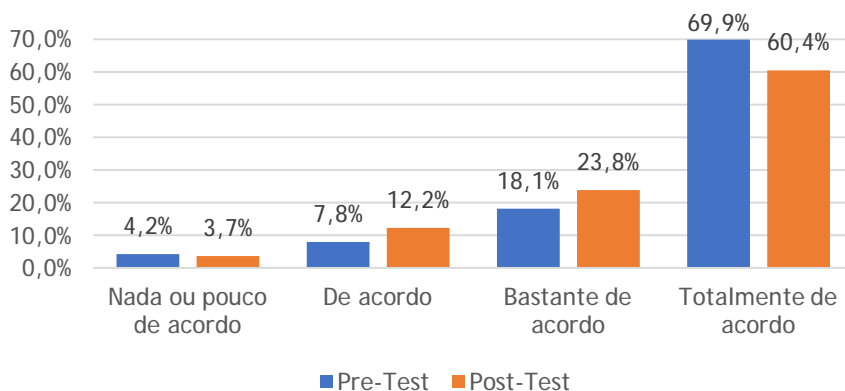
p9. A miña cultura é mellor ca outras

Máis da metade do alumnado está totalmente de acordo con que a orixe non debe influír na concesión de axudas ás persoas económica ou socialmente desfavorecidas. Un dato positivo mais mellorable.



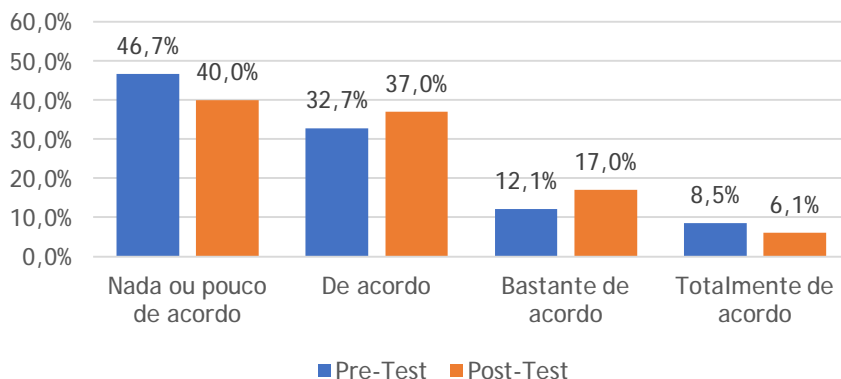
p10. As axudas sociais deben ser iguais para todo o mundo

Perto dos dous terzos do alumnado considera totalmente inxusto que compañeiros/as non poidan traballar nas mesmas profesións pola súa orixe. Novamente, sería desexable unha maior porcentaxe de respostas completamente positivas.



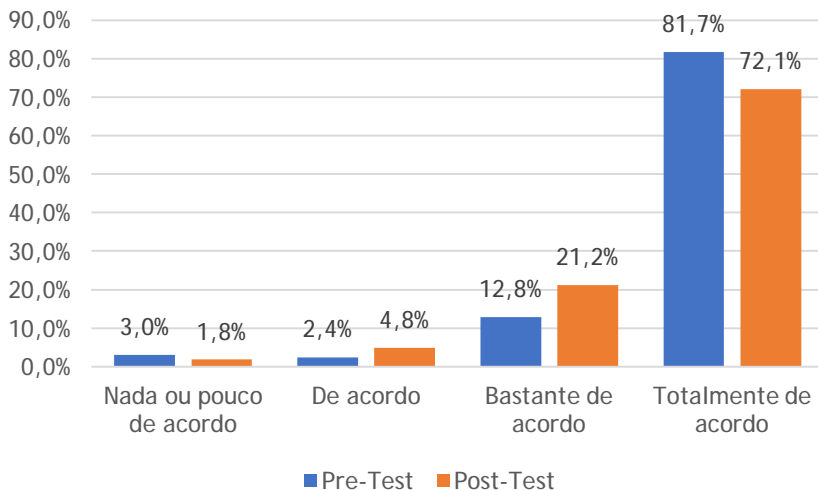
p11. É inxusto ter menos oportunidades segundo a procedencia

Ao igual que na p7, as respostas á p12 parecen indicar certa inacción con respecto a comportamentos discriminatorios, xa que só o 40% afirma con rotundidade que si se inmiscúe nesas situacións.



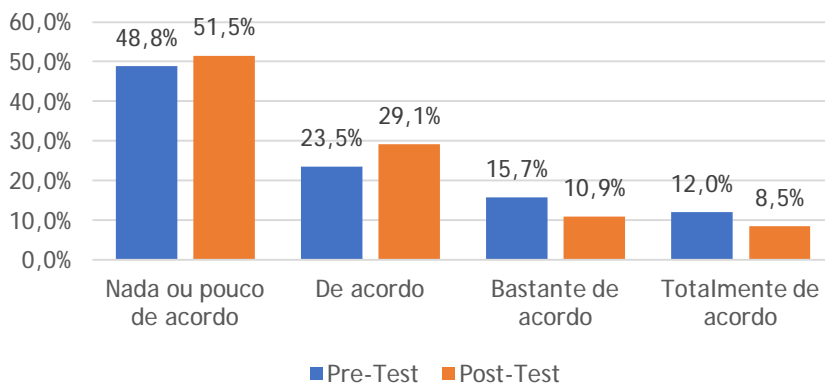
p12. Non me inmiscúo nos comportamentos discriminatorios de outras persoas

Hai un elevado grao de acordo coa universalidade do dereito ao traballo, mais resulta relevante que entre o 18% e o 28% do alumnado non está totalmente de acordo con esta cuestión.



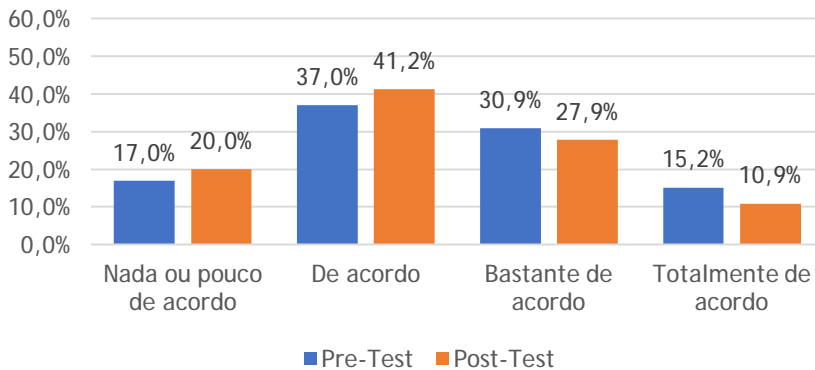
p13. Calquera persoa debería ter dereito a traballar en calquera parte do mundo

Hai, na seguinte cuestión, unha variedade de respostas bastante elevada, se ben a tendencia é a sentirse en desacordo con esta afirmación. A metade está pouco ou nada de acordo.



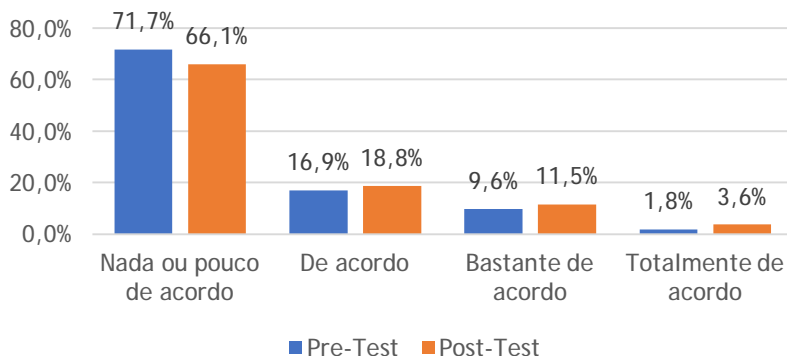
p14. Para conservar a cultura propia, é mellor que non sexa influenciada por outras

Na p15 non hai unha clara unanimidade ao respecto, posto que presenta unha distribución moito máis equilibrada que outras afirmacións. Isto pode ser debido á natureza do enunciado, posto que pode entenderse que existan certos matices ao respecto -por exemplo, as persoas estranxeiras con alto poder adquisitivo non sofren a mesma discriminación que persoas coa súa mesma orixe pero con outra situación económica máis privilexiada-.



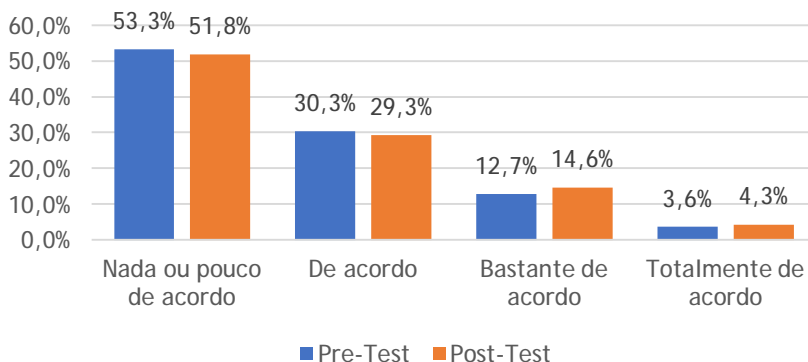
**p15. A desigualdade social non depende da cultura,
senón da clase social de procedencia**

O alumnado amosa un elevado grao de rexeitamento fronte á p16, con moi poucas variacións entre fases. En xeral, as preguntas xenéricas sobre o principio de igualdade reciben respostas moi positivas.



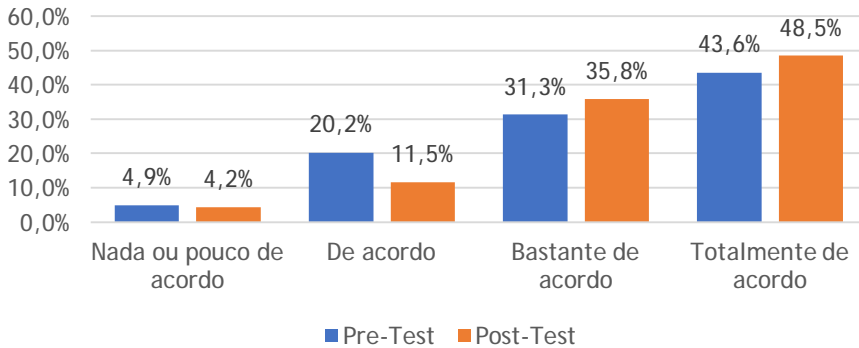
p16. A desigualdade entre estranxeiros/as e españois é normal

Neste caso, case a metade dos rapaces/as consideran que xa non hai racismo na sociedade. Non se produciu ningún cambio nas súas opinións entre o pretest e o postest, polo que parece que o programa non foi quen de mellorar a súa percepción a este respecto.



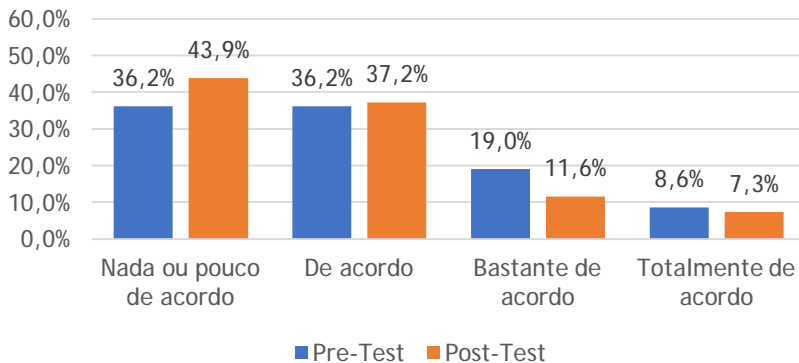
p17. O racismo está superado, as discriminacións prodúcense por outras causas

Non obstante, si hai certos cambios na percepción sobre as causas da discriminación. Estas diferenzas non son estatisticamente significativas, mais poden suxerir certa evolución no seu nivel de coñecemento do tema en favor do concepto de interseccionalidade.



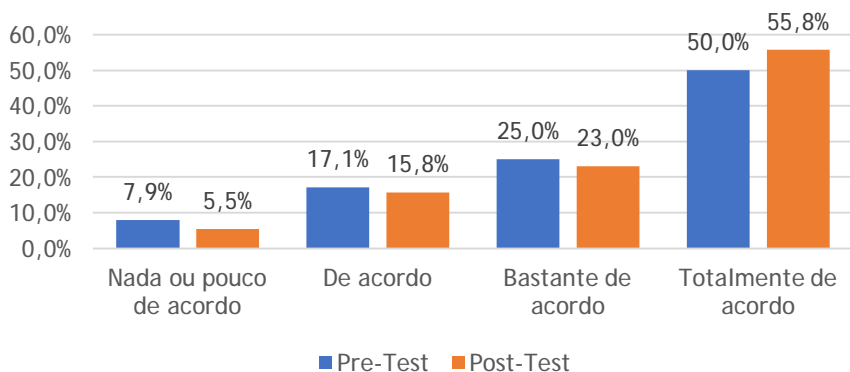
p18. A discriminación débese a múltiples factores en conxunto (cultura, etnia, clase social, xénero...)

Máis dunha cuarta parte do alumnado está bastante ou totalmente de acordo con que a cultura europea está máis evolucionada ca outras. Se engadimos a porcentaxe “de acordo”, chega ao 56,5% no postest.



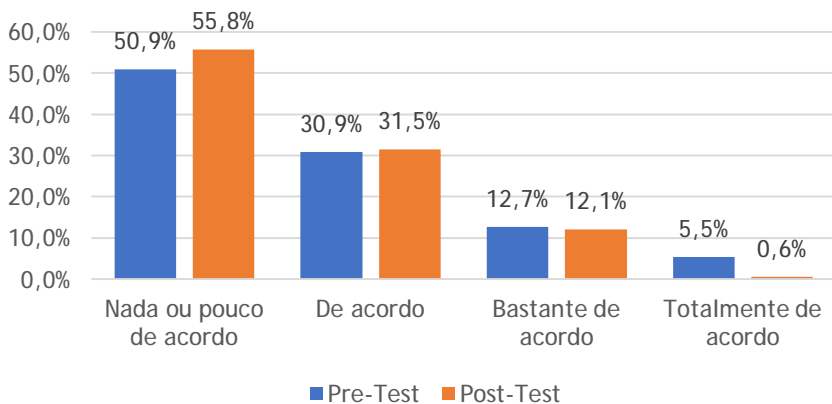
p19. A cultura europea está máis evolucionada ca outras

Non hai a rotundidade que debería esperarse na p20. Esta distribución parece indicar certa visión estanca da cultura propia e escasa predisposición á súa apertura nun sentido intercultural.



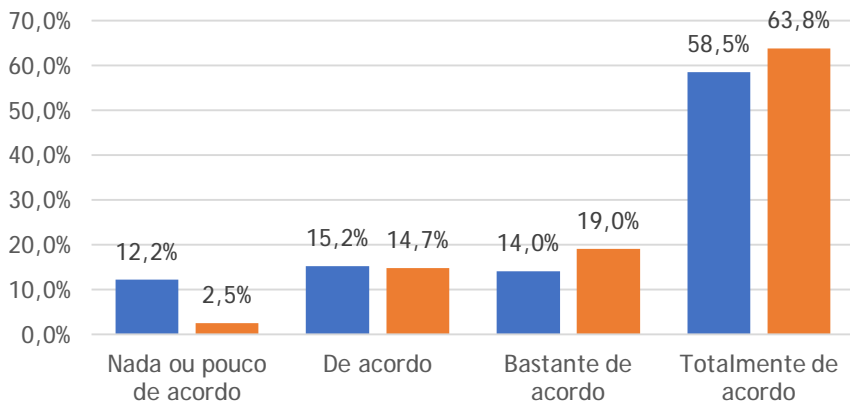
p20. Deberían enseñarse en la escuela contenidos, valores e costumes doutras culturas

Un dos principais mitos existentes sobre a inmigración parece que non calla totalmente entre a mocidade, mais hai unha porcentaxe moi relevante que afirma estar algo de acordo con esta cuestión. Non hai unha evolución clara nas súas opinións ao respecto.



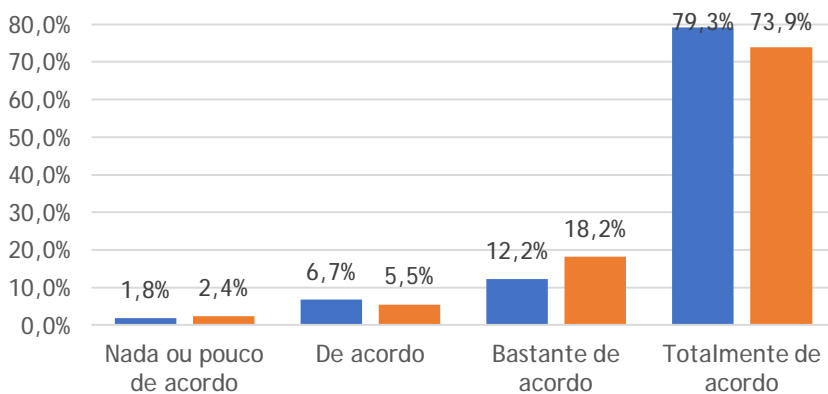
p21. Os/as inmigrantes reciben máis axudas sociais aínda que economicamente non as necesitan máis que os españois

Con respecto á calidade da atención sanitaria, a evolución é relevante e descende ata case desaparecer a proporción de rapaces que considera que empeora por culpa dos inmigrantes. O impacto do programa nesta cuestión é, pois, positivo.



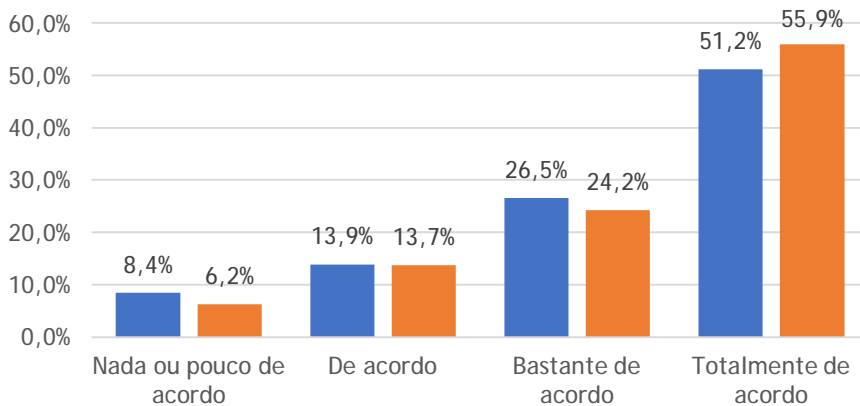
p22. A calidade da atención sanitaria non empeora por culpa dos inmigrantes

De igual xeito que os Dereitos Humanos, o alumnado asume de xeito maioritario que a sanidade é un dereito universal.



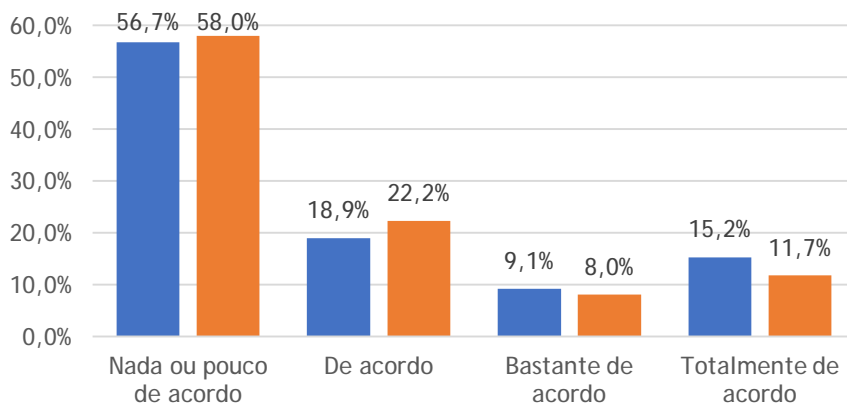
p23. A atención sanitaria é un dereito universal

A p24 recolle unhas respostas moi semellantes á p20, reforzando a idea de que non hai unha maioría clara que estea completamente a favor da promoción doutras culturas no instituto.



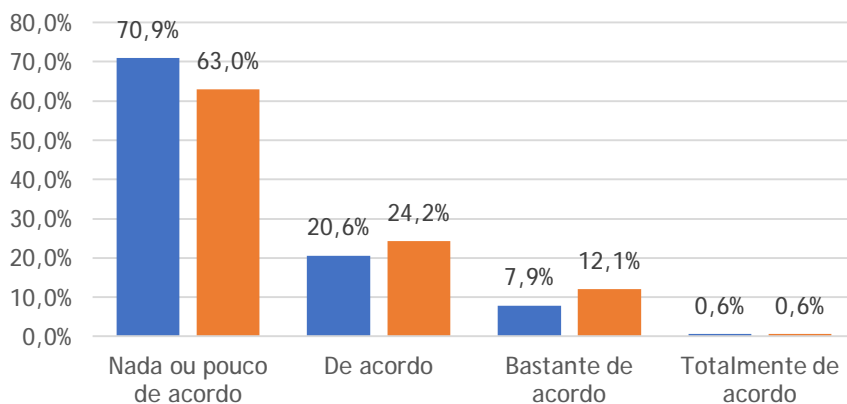
p24. Os institutos deberían promover que o alumnado de culturas diferentes poida manter a súa cultura

O 15% do alumnado está totalmente de acordo con que os inmigrantes non deben competir polos mesmos postos de traballo que os españois. É dicir, no plano teórico é sinxelo asumir uns dereitos universais, pero na aplicación práctica a cuestión é máis complexa.



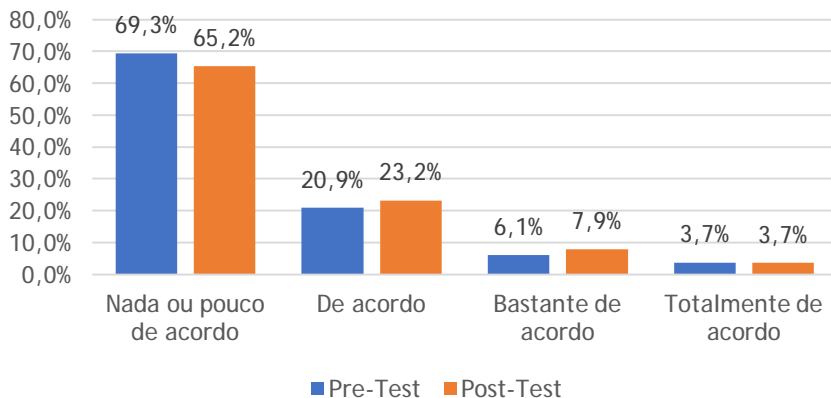
p25. Quero que as familias do alumnado inmigrante teña oportunidades de traballo, pero sen competir polos mesmos postos aos que aspiran as familias do alumnado español

O alumnado rexeita en grande medida o estereotipo da rebaixa do nivel académico a causa da presenza de inmigrantes e non se rexistran cambios significativos neste aspecto entre as dúas fases do estudo.



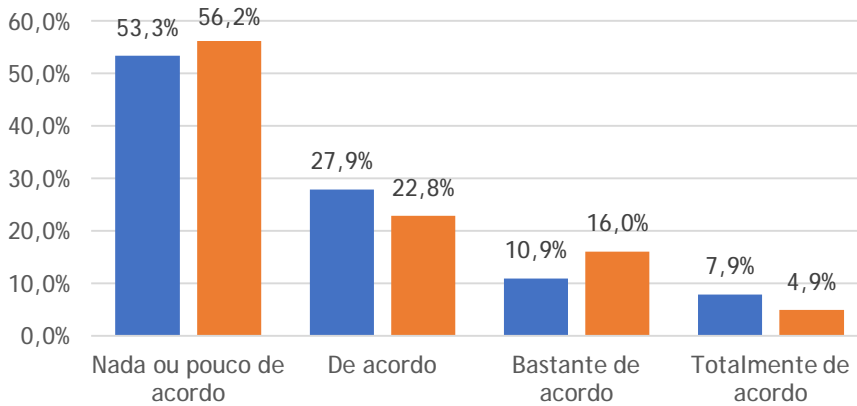
p26. O alumnado de outras culturas empeora os resultados académicos do conxunto e xeran máis conflitos no instituto

Novamente prodúcese un elevado rexeitamento doutro dos estereotipos habituais con respecto á poboación inmigrante: o suposto abuso pola súa parte respecto da atención sanitaria pública.



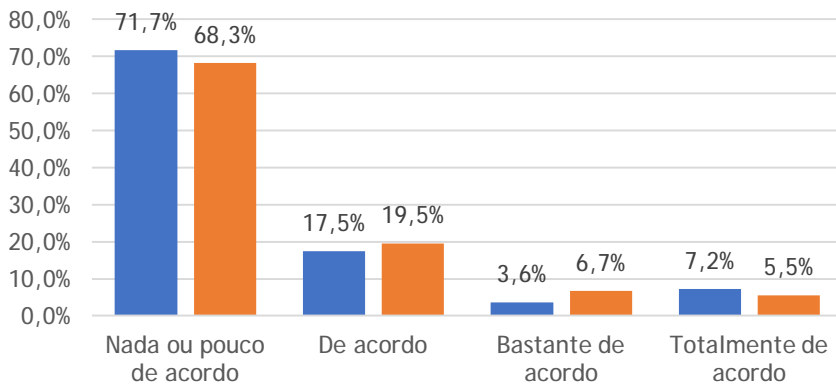
p27. Os inmigrantes tenden a abusar da atención sanitaria gratuíta

Ao igual que en anteriores afirmacións, hai un certo respecto polas culturas diferentes á considerada propia, mais hai entre o 5% e 8% que consideran que esta debe limitarse ao ámbito privado. Esta cifra é moi semellante á que considera que non se debe estudar nin promover outras culturas no instituto. Pouco máis da metade está pouco ou nada de acordo con esta afirmación.



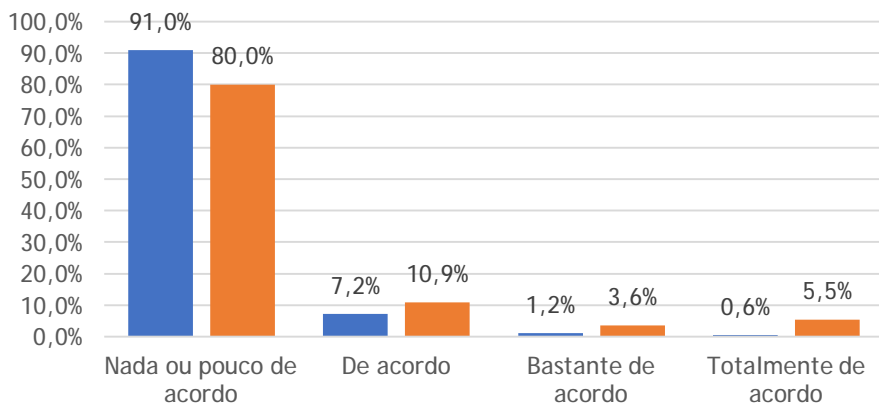
p28. O alumnado doutras culturas debe conservar a súa cultura, pero só no seu ámbito persoal e privado

Esa mesma porcentaxe é a que presenta opinións discriminatorias, xa que cre que a poboación española debería ter preferencia sobre a estranxeira na atención sanitaria. O programa non foi quen de modificar as opinións -dun terzo do alumnado, o 31,7%- a este respecto.



p29. A poboación española debería ter preferencia sobre os estranxeiros na atención sanitaria

Finalmente hai unha unanimidade case total con respecto ao tipo de traballos que debería asumir a poboación inmigrante. Hai que recordar, non obstante, que o alumnado xustifica en maior medida opinións de corte discriminatorio cando o posto de traballo pode estar en disputa con persoas próximas ao alumnado (p25).



p30. A poboación inmigrante só debería ter os traballos que a poboación española non quere ou non pode facer

Unha vez analizadas as frecuencias rexistradas -porcentaxe de grao de acordo con cada unha das afirmacións- tratouse de sintetizar a información outorgándolle a cada resposta unha puntuación en función do seu nivel de proximidade coa resposta máis sensible coa interculturalidade. É dicir, se unha persoa di estar totalmente de acordo cunha afirmación igualitaria a súa puntuación será de 4 e se está nada de acordo, a súa puntuación será de 1. Á inversa, se está en desacordo cunha afirmación discriminatoria, obterá tamén un 4. É dicir, a puntuación en cada pregunta terá un mínimo de 1 e un máximo de 4 e canto máis próxima ao 4 menos discriminatorias serán as opinións.

Tal e como se observa na seguinte táboa, as puntuacións medias obtidas, tanto no pretest coma no postest, son relativamente elevadas -en practicamente todos os casos, por riba do 3 sobre 4-. As preguntas coas puntuacións máis baixas son aquelas que teñen un enunciado menos

categorico (p4 e p15). Contra o esperado, só en 13 das 30 preguntas a puntuación media obtida incrementase entre as dúas fases do proxecto -pretest e postest- e tan só en tres delas este incremento é estatisticamente significativo. É dicir, o programa, tal e como se apuntou xa previamente, só foi quen de modificar lixeiramente algunha das opinións verquidas, polo que non parece que tivese unha incidencia relevante no cambio de actitudes do alumnado. Máis en concreto, son a p1 -sentenza relacionada co coñecemento- e as p22 e p30 -referidas a estereotipos- as que rexistran mudanzas significativas.

Puntuacións medias obtidas				
	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
p1	3,1	3,4	7,809	0,006*
p2	3,1	3,1	0,021	0,885
p3	3,0	2,9	2,331	0,128
p4	2,5	2,5	0,023	0,879
p5	3,7	3,6	0,511	0,475
p6	3,1	3,3	3,405	0,066
p7	3,2	3,2	0,138	0,710
p8	3,9	3,8	2,404	0,122
p9	3,5	3,6	3,207	0,074
p10	3,3	3,4	1,233	0,268
p11	3,5	3,4	1,959	0,163
p12	3,2	3,1	0,430	0,513
p13	3,7	3,6	1,717	0,191
p14	3,1	3,2	1,730	0,189
p15	2,6	2,7	2,022	0,156
p16	3,6	3,5	1,651	0,200
p17	3,3	3,3	0,247	0,620
p18	3,1	3,3	2,435	0,120

Puntuacións medias obtidas				
	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
p19	3,0	3,2	2,968	0,086
p20	3,2	3,3	1,307	0,254
p21	3,3	3,4	2,889	0,090
p22	3,2	3,4	5,520	0,019*
p23	3,7	3,6	0,480	0,489
p24	3,2	3,3	0,785	0,376
p25	3,2	3,3	0,632	0,427
p26	3,6	3,5	2,513	0,114
p27	3,6	3,5	0,453	0,501
p28	3,3	3,3	0,121	0,728
p29	3,5	3,5	0,101	0,751
p30	3,9	3,7	11,163	0,001*

*Estatisticamente significativo

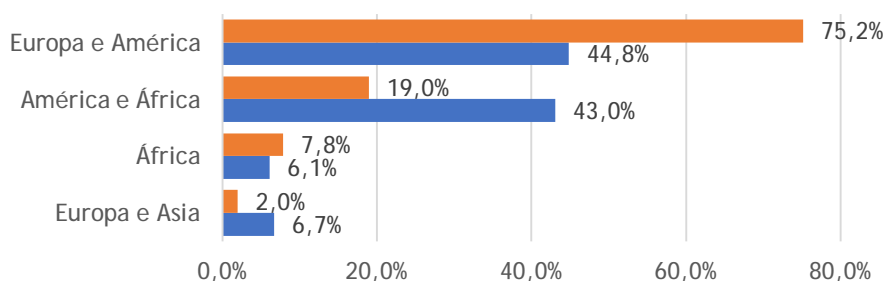
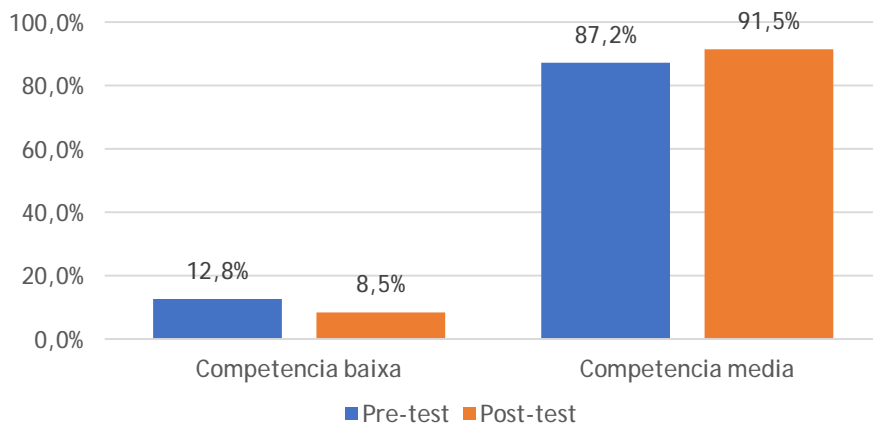
Empregando o sumatorio das 30 puntuacións obtemos un indicador que tería un valor mínimo de 30 e un máximo de 120. Para simplificar a súa presentación realizáronse os cálculos para expresar este sumatorio en base 10 -nunha escala de 0 a 10- de tal maneira que os valores sexan como as puntuacións dun exame. Neste caso, os resultados do pretest e do posttest son practicamente iguais -non hai cambios significativos- e obtéñense valores relativamente elevados -7,71 sobre 10 no pretest e 7,85 no posttest-. En xeral, así, parece que o nivel de competencia amosado polos participantes nesta escala é bastante elevado, o cal tamén pode contribuír a explicar, ao ser a marxe de mellora non tan grande, que non houbo cambios importantes entre pretest e posttest. Certo é que, en canto a actitudes, o programa non conseguiu mudar de xeito significativo as da minoría de participantes que parecen rexeitar máis a inmigración e a diversidade cultural.

Puntuacións medias obtidas (Total Base10)					
	<i>Pre-test</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Pre-test	7,71	1,1946	136	3,8	9,6
Post-test	7,85	1,3322	145	3,0	9,8

En suma, en conxunto os cambios rexistrados nas actitudes interculturais do alumnado entre a fase de pretest e a de postest son mínimos e limitados a cuestións moi específicas.

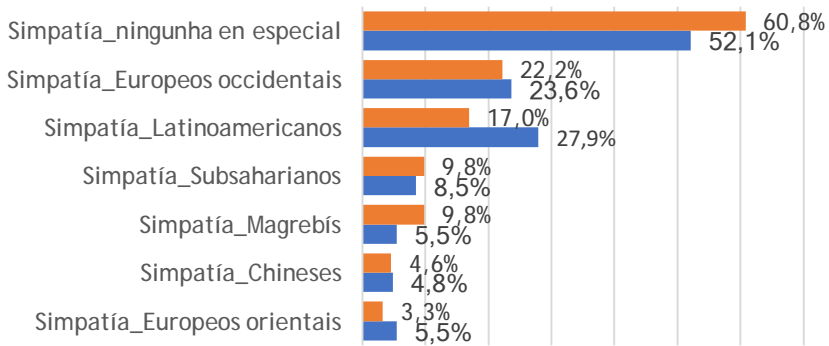
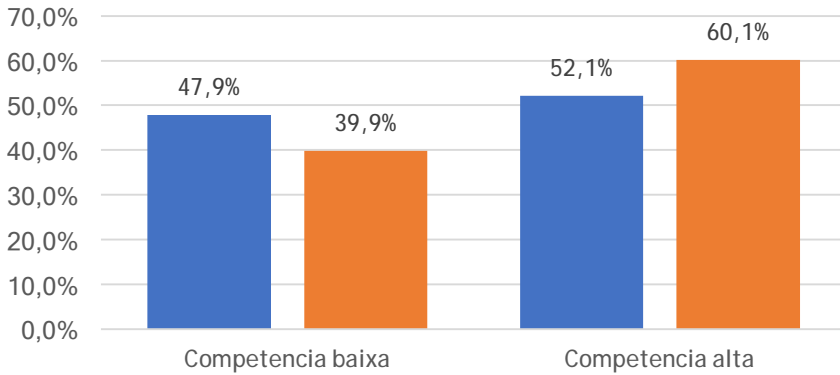
O cuestionario de competencia intercultural presenta un total de 23 preguntas, maioritariamente de resposta múltiple. Debido a que ditas respostas poden ser catalogadas como máis ou menos sensibles coa interculturalidade, estableceuse unha categorización de tal maneira que, en función das respostas marcadas, poidamos identificar o nivel de competencia intercultural do alumnado. Así, marcar todas as respostas correctas implicaría un nivel competencial alto, marcar algunha das correctas pero non todas implicaría un nivel medio e marcar algunha das respostas menos sensibles terá asociado un nivel baixo.

Neste apartado presentamos, pois, o nivel competencial amosado en cada unha das preguntas, detallando máis aquelas respostas específicas máis relevantes. En primeiro lugar compróbase que unha alta porcentaxe do alumnado mudou as súas respostas entre o pretest e o postest en relación á orixe das persoas inmigrantes, posto que a proporción de rapaces/as que marcou como orixe maioritaria Europa e América pasou do 45% ao 75%. En todo caso, os niveis competenciais son semellantes en ámbalas dúas fases da investigación.



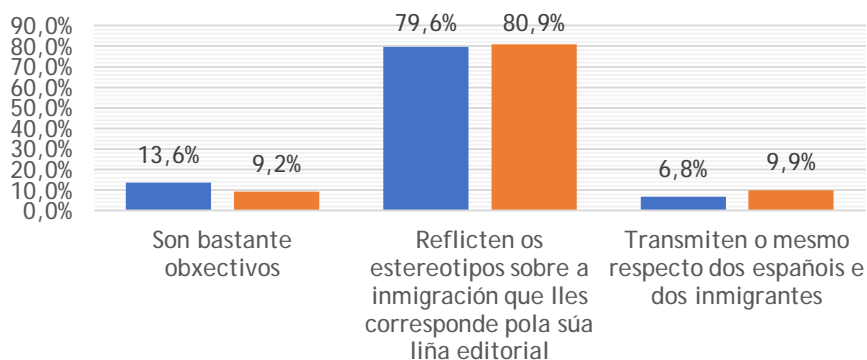
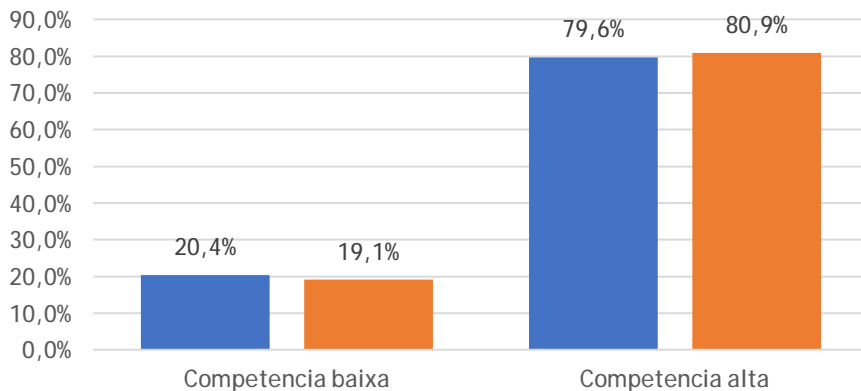
p1: Orixe da maioría das persoas inmigrantes que viven en España

Con respecto á simpatía por determinados grupos de inmigrantes, na fase de pretest case a metade do alumnado (48%) marcaba algún grupo en concreto, resposta que indica unha actitude discriminatoria. Na fase de postest, en cambio, incrementouse substancialmente a porcentaxe de “non sinto simpatía por ningún grupo en especial”, resposta que indica unha elevada competencia. Aínda que hai que ter en conta que esta última afirmación podería interpretarse como que non senten simpatía por ningún grupo, agás polos españois, ou que non senten especial simpatía por ningún dos colectivos citados.



p2. Hai algún grupo de inmigrantes polos que teñas máis simpatía?

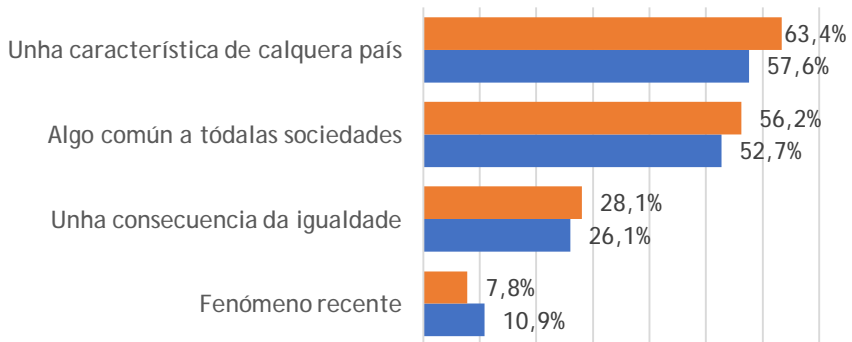
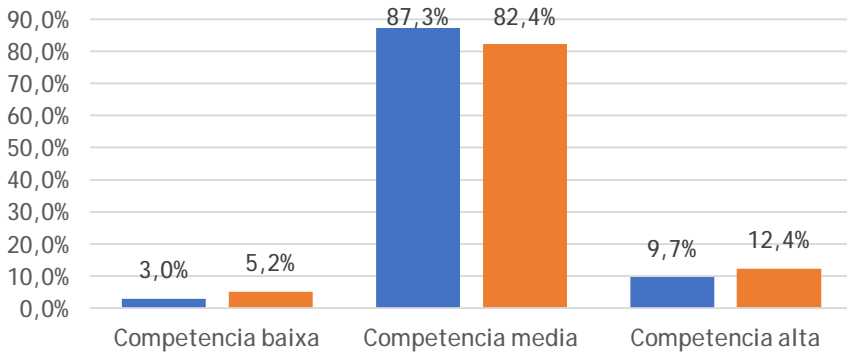
Un 80% do alumnado é quen de identificar correctamente que os medios de comunicación adoitan reflectir en maior ou menor medida estereotipos sobre a inmigración. O programa realizado non puido diminuír o volume de persoas que cren que os medios de comunicación son obxectivos e que tratan por igual a españois e estranxeiros.



p3. Cando falan de persoas inmigrantes, os medios de comunicación teñen tendencia a...?

En xeral hai unha alta proporción de rapaces e rapazas que identifican algunha das características das culturas humanas, se ben tan só un 10%-12% é quen de sinalar as tres respostas que indican maior coñecemento ao respecto. Delas, a menos mencionada é a que asegura que a “diversidade é consecuencia de que todas as persoas somos iguais nuns aspectos e diferentes noutros”, entendendo igualdade e diferenza como as dúas caras do mesmo fenómeno. Como dato positivo, é case residual

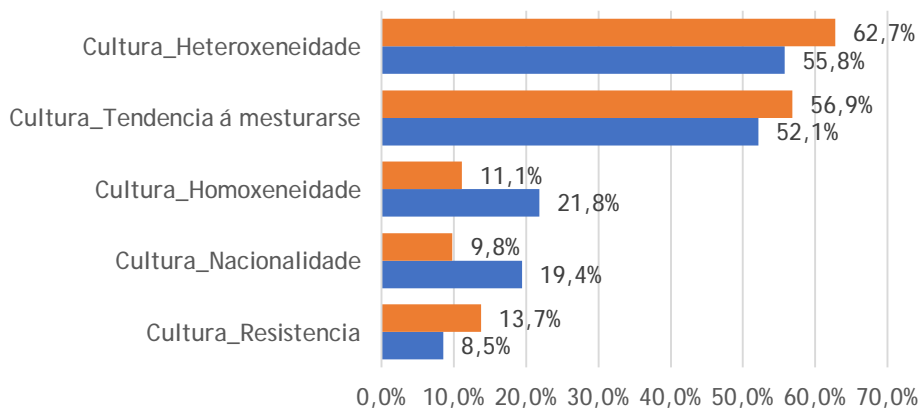
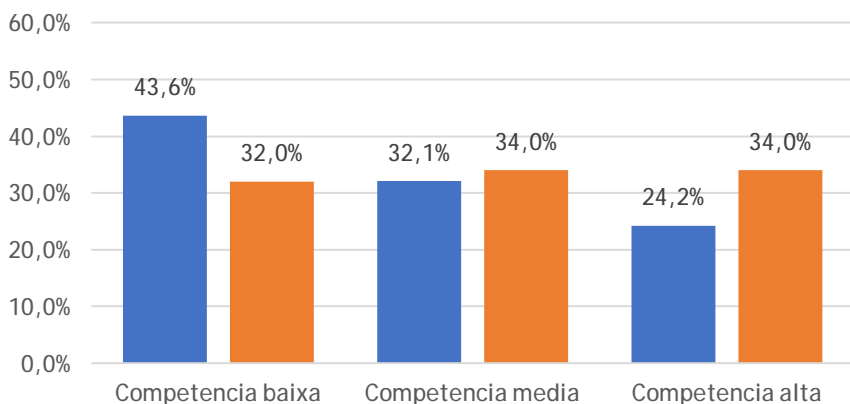
a porcentaxe do alumnado enquisado que di que diversidade cultural é produto da inmigración recente.



P4. A diversidade cultural é...

O programa levado a cabo supuxo un cambio importante no coñecemento do alumnado en relación coas características das culturas humanas. En consecuencia, na p5 a porcentaxe de persoas cun nivel competencial baixo decreceu case 12 puntos. Máis en concreto, incrementouse a porcentaxe de alumnos que marcaron as opcións que demostran maior coñecemento: heteroxeneidade das culturas -pasou do 56% ao 63%- e tendencia a mesturarse -do 52% ao 57%-. Paralelamente, decreceron máis

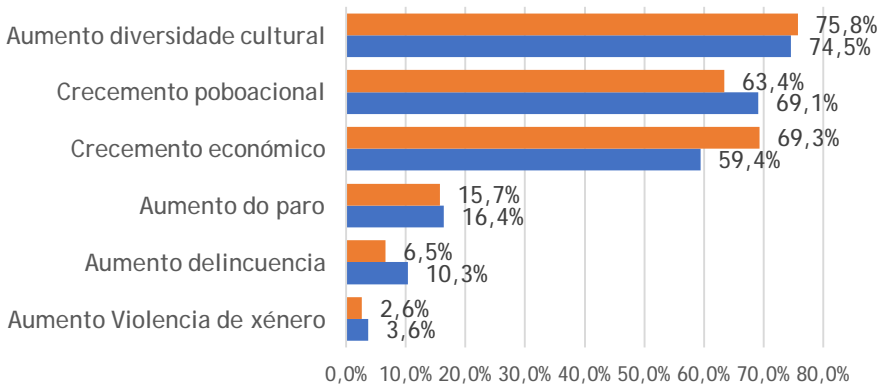
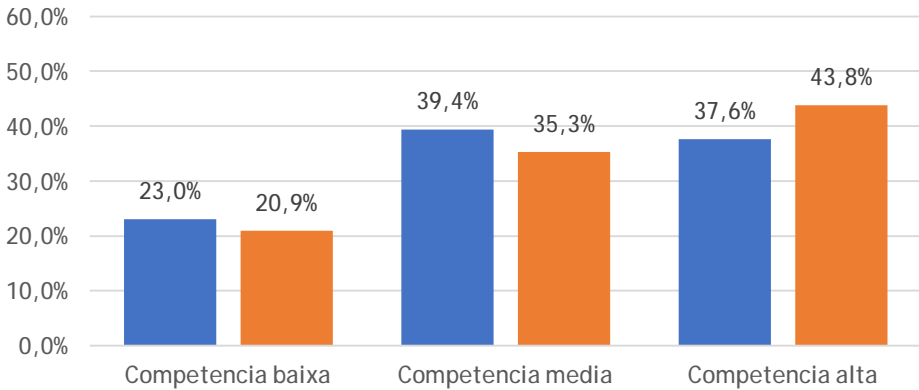
dun 10% as respostas que identifican as culturas humanas coas nacionalidades e coa homoxeneidade.



p5. Algunhas das características das culturas humanas son....

Aínda que os cambios observados non son estatisticamente significativos, apréciase unha tendencia positiva na evolución das respostas á p6, posto que a proporción de rapaces cun nivel alto de competencia incrementábase sensiblemente. En concreto, aumenta a porcentaxe de persoas que pensan que o crecemento económico é un dos efectos que pode ter

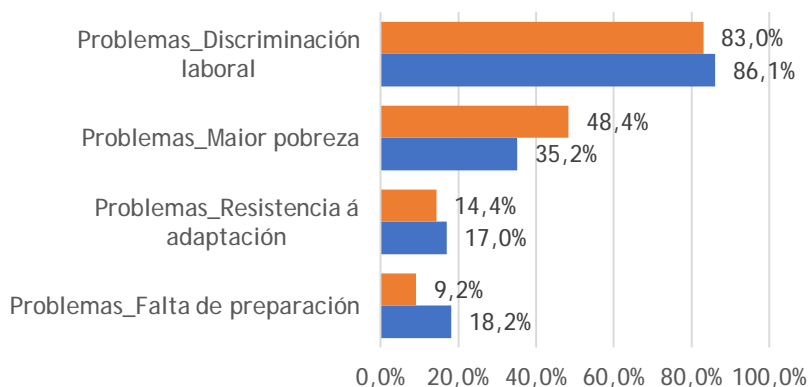
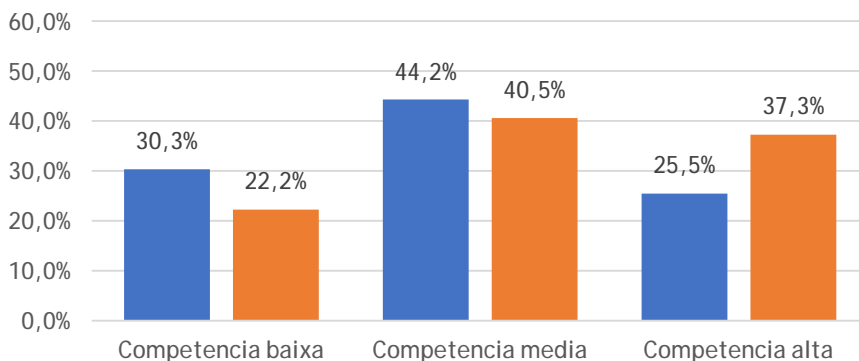
a inmigración -do 59% ao 69%- e decrece lixeiramente a das que pensan que a delincuencia está relacionada coa poboación inmigrante -do 10% ao 6%-.



p6. Os efectos que ten a inmigración nos países receptores de inmigrantes son....

O programa realizado contribuíu a botar por terra certos estereotipos relacionados coa poboación inmigrante, como por exemplo a súa suposta falta de preparación -esta resposta foi marcada polo 18% durante

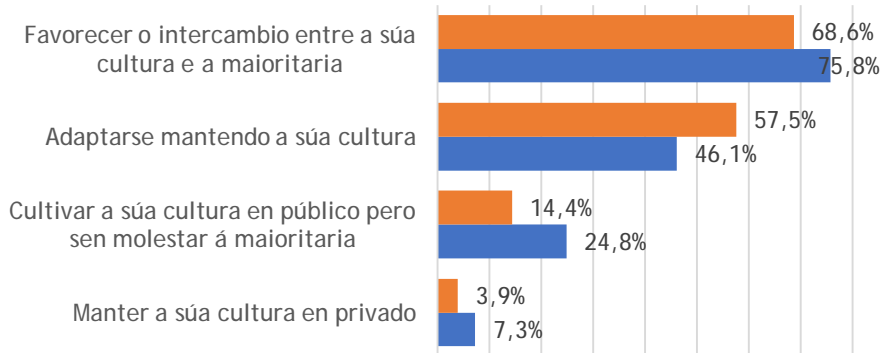
o pretest e polo 9% no postest-. Así mesmo incrementouse a proporción de alumnos/as que cren que un dos problemas desta poboación é a súa maior pobreza -do 35% ao 48%-. Estas respostas supoñen un incremento relevante das competencias.



p7. Algúns dos problemas que teñen as persoas inmigrantes en España son....

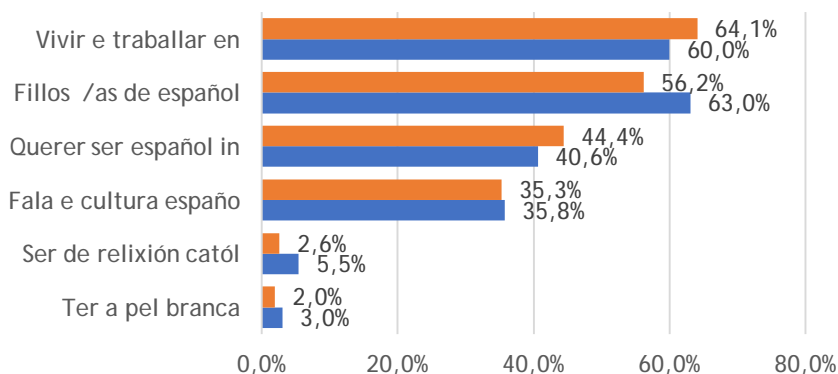
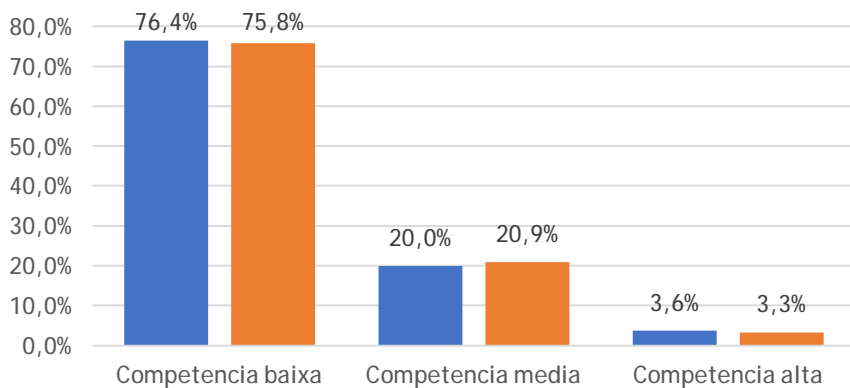
A p8 cuestiona que é o que debe facer unha persoa inmigrante para integrarse. Ante esta pregunta, no momento do pretest un terzo dos participantes indicaron aspectos que implican un nivel competencial baixo -manter a súa cultura en privado ou cultivar a súa cultura sen molestar a

maioritaria-. Esta proporción reduciuse case á metade no postest, dando conta da influencia positiva que tivo o programa realizado na actitude do alumnado neste caso.



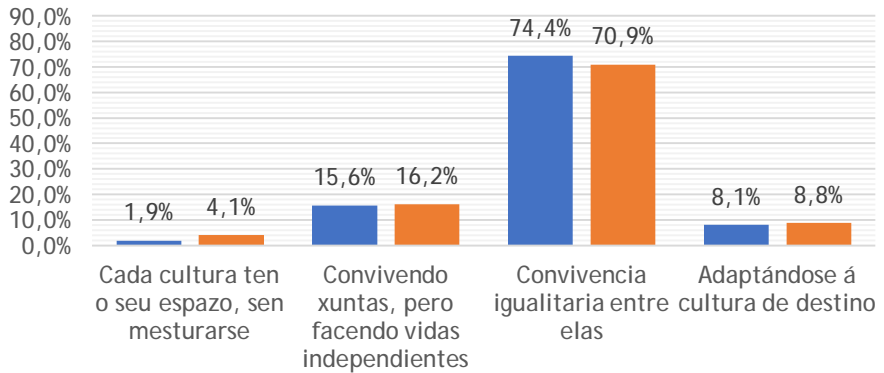
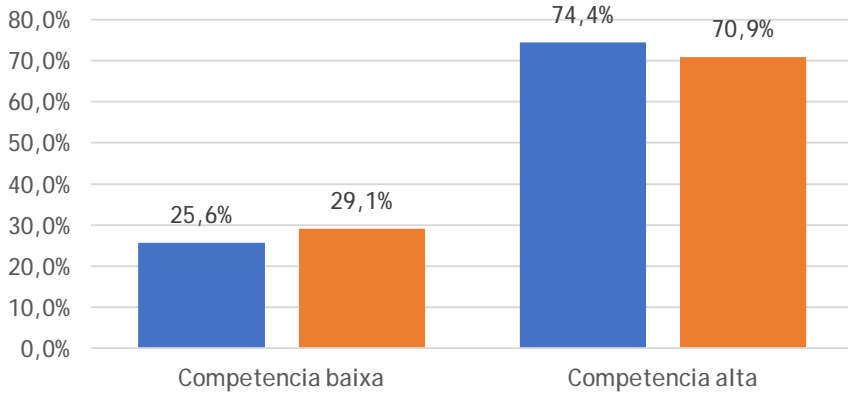
p8. Que debe facer unha persoa inmigrante para integrarse?

Na p9 non se aprecia apenas evolución nas respostas entre pretest e postest e rexístrase ademais unha proporción moi elevada de competencias interculturais baixas (76%).



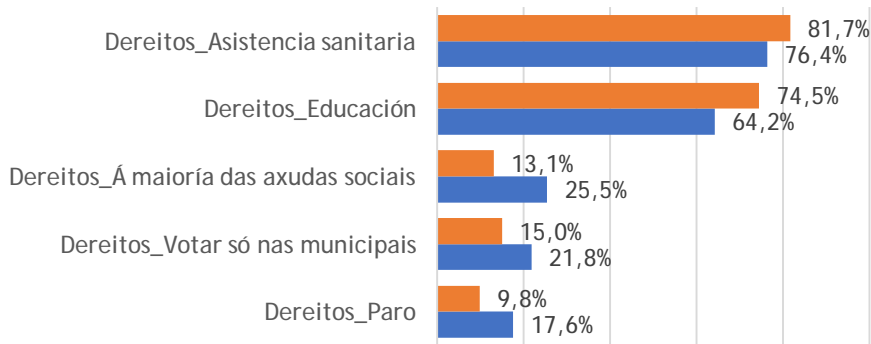
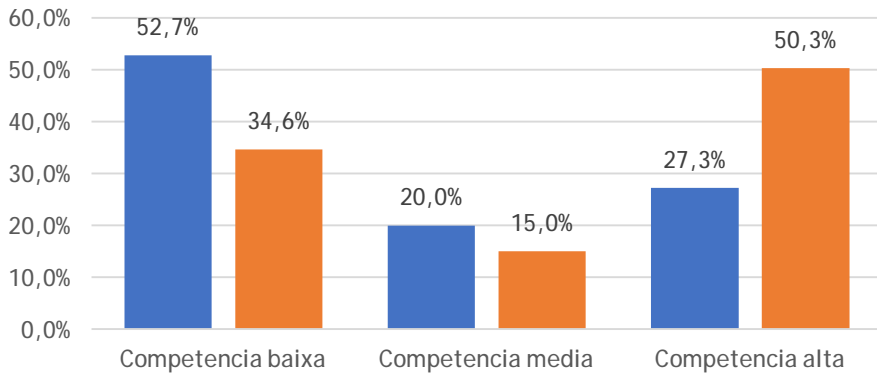
p9. Para ser considerado/a español hai que...

Non hai diferenzas apenas entre as respostas iniciais e finais á p10. Sete de cada dez alumnos afirman que a convivencia entre culturas se consegue ao respectar de maneira igualitaria os diferentes costumes. Tan só un máximo dun 4% opina que cada cultura debe ter un espazo sen mesturarse con outras para evitar problemas. Pero o 16,% acepta a coexistencia pero non a convivencia, pois opina que cada unha debe facer a súa vida de xeito independente ás outras. O 8% parece optar por unha resposta asimilacionista: adaptarse á cultura de destino.



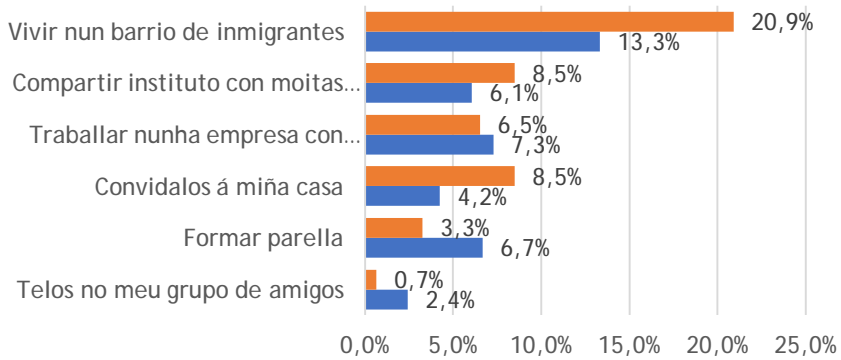
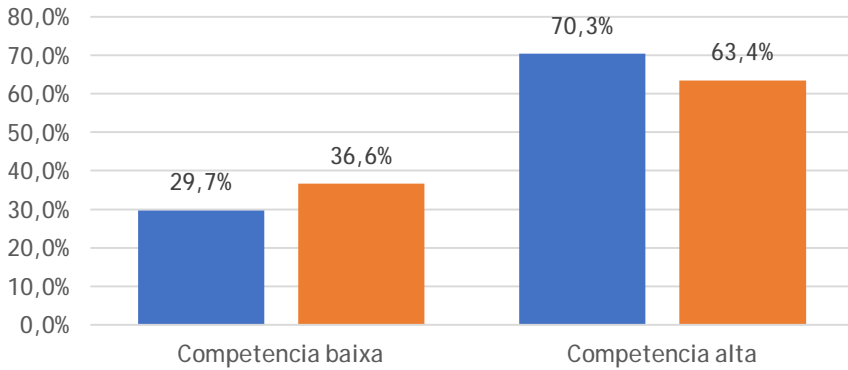
p10. Como se consegue a convivencia entre culturas?

O programa realizado contribuíu significativamente a incrementar as competencias do alumnado en canto a coñecementos sobre os dereitos das persoas sen papeis. Así, a poboación cun nivel competencial alto pasou do 27% ao 50%. De xeito máis específico decreceu de maneira notable a porcentaxe de rapaces e rapazas que sinalaron as opcións erróneas, en especial os que opinaban que os inmigrantes teñen dereito á maioría das axudas sociais.



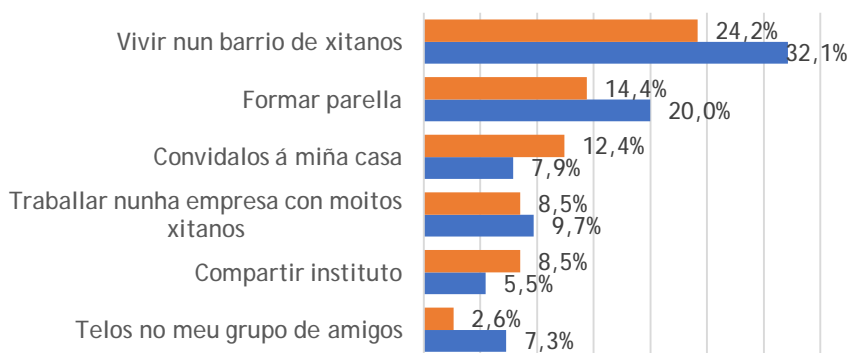
P11. Unha persoa que vive en España sen papeis, ten dereito a...

Os cambios rexistrados na p12 non son significativos, mais decrece a poboación cun nivel de competencias interculturais elevadas -é dicir, que non marca ningunha situación a evitar-. Destaca que no postest ata un 21% do alumnado afirma que preferiría evitar vivir nun barrio de emigrantes, o cal amosa a pervivencia dunha actitude racista.



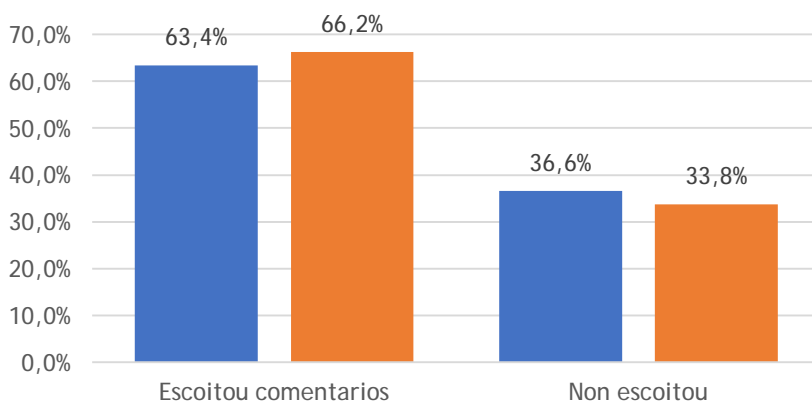
p12. Hai algunha forma de relación con persoas inmigrantes que preferirías evitar?

De igual maneira que na anterior, as diferenzas na pregunta 13 entre o pretest e o postest non son moi notables. Non obstante, neste caso a tendencia á positiva, xa que as condutas racistas son sinaladas en menor proporción e incrementase a porcentaxe de persoas que afirman que non evitarían ningunha das posibles situacións.



p13. Hai algunha forma de relación con xitanos que preferirías evitar?

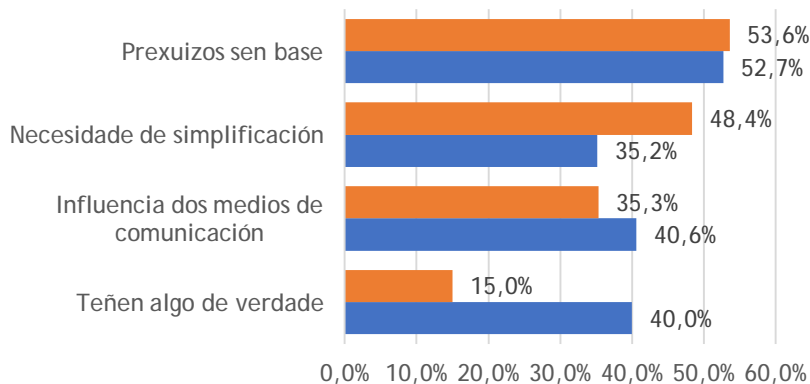
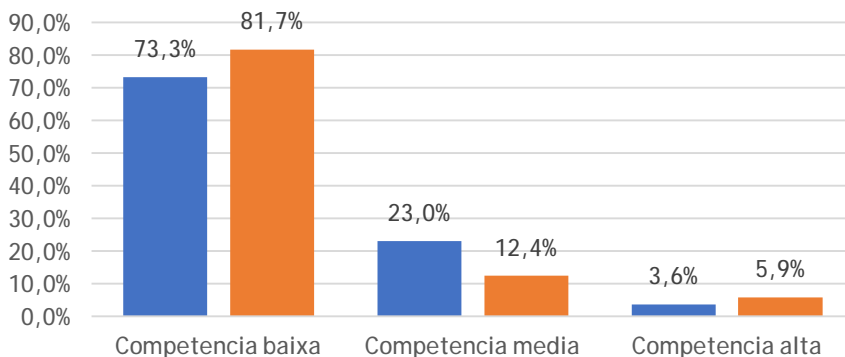
A p14 non reflicte, en cambio, competencias das persoas que contestan, senón simplemente dá información acerca do grao de racismo existente no seu arredor. Así, dúas terceiras partes do alumnado escoitaron nas últimas semanas algún comentario racista ou xenófobo, sendo os lugares máis habituais as redes sociais -en torno ao 40%- e os compañeiros do instituto -28%, o cal parece unha cifra elevada. Aínda que as diferenzas non son moi notables, é importante destacar o feito de que se incrementa lixeiramente a porcentaxe de rapaces que identifican mensaxes racistas na prensa ou en series e películas.





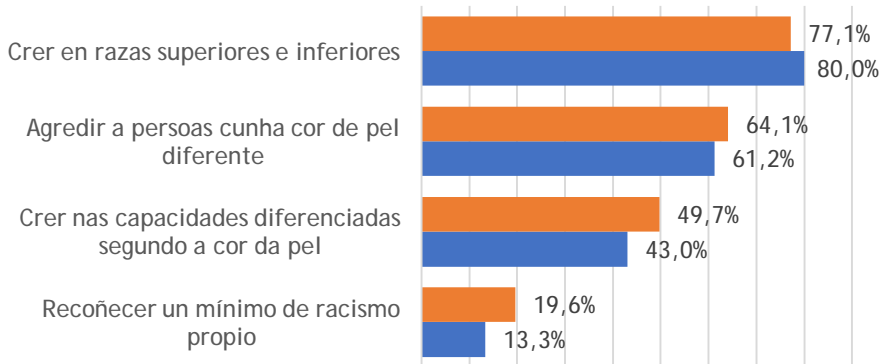
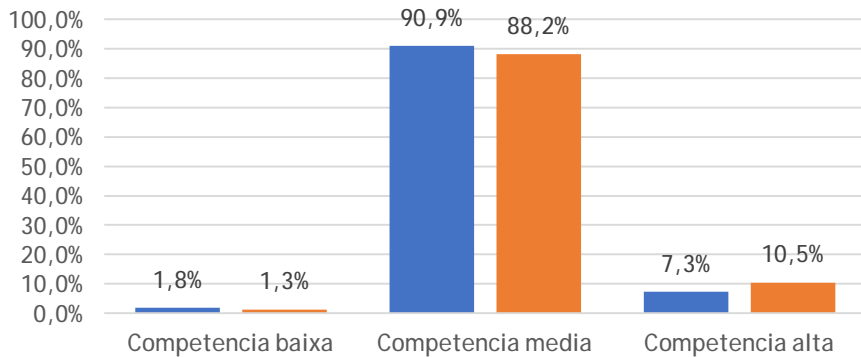
p14. Durante as últimas semanas escoitaches algún comentario en contra das persoas inmigrantes?

A evolución rexistrada na p15 amosa un notable incremento das respostas relacionadas cun nivel competencial baixo -pásase do 73% ao 82% do alumnado cunhas competencias baixas-. O principal cambio é a diminución das persoas que marcan a opción “Ás veces os estereotipos teñen algo de verdade pero o problema é que nos fan xulgar a todo un grupo como se todas as persoas que o forman fosen iguais” -pasan do 40% no pre-test ao 15% no posttest-.



p15. Os estereotipos sobre inmigrantes en que se basean?

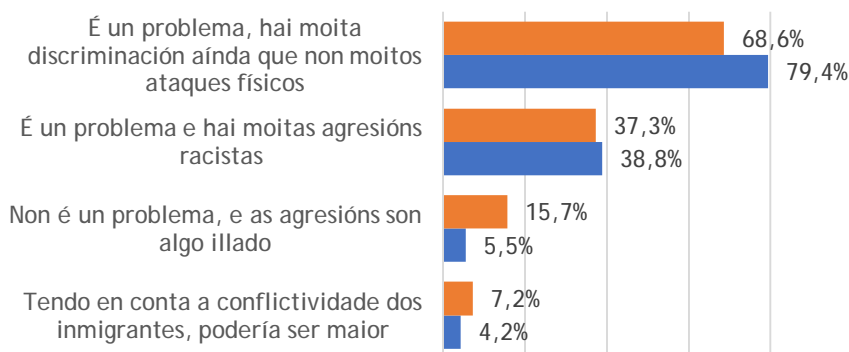
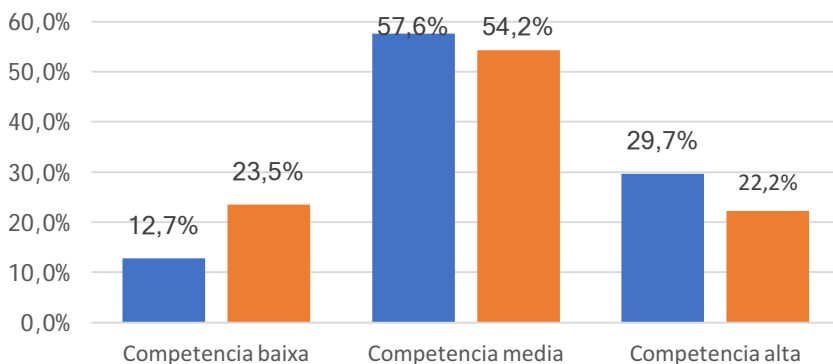
Na p16 a inmensa maioría presenta un nivel medio de competencias interculturais, xa que a pesar de ser quen de marcar algunha das opcións máis sensibles á presenza social do racismo, só o 10% sinalou todas as opcións mellores. É destacable que só algo menos da metade do alumnado marcou como racista “opinar que, aínda que non é correcto falar de razas, as persoas poden ter capacidades distintas segundo con que cor de pel naceron”. Igualmente, a opción “darte conta de que ás veces tes, sen querer, comportamentos ou pensamentos un pouco racistas” só foi marcada por menos do 20%.



p16. Que é ser racista?

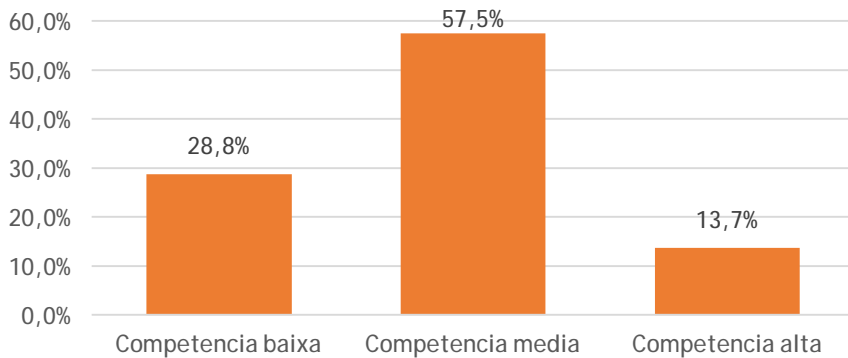
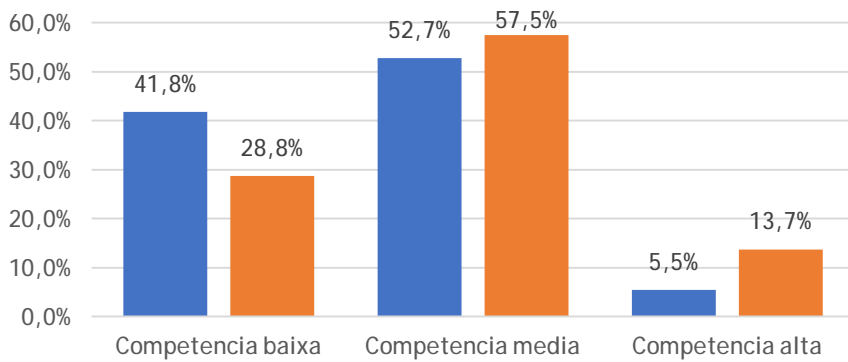
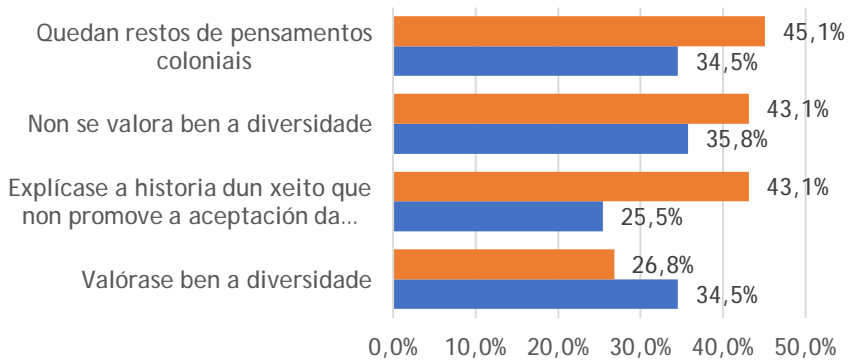
A consideración do racismo como un problema importante actualmente en España decreceu durante a realización do programa, de tal maneira que as dúas opcións que afirman que non é un problema incrementaron a súa porcentaxe, especialmente a resposta que di que non é un problema porque os ataques físicos existen pero non é algo xeneralizado, que pasa do 5% ata o 16% na fase de post-test. Isto probablemente se relacione co feito de que se deron datos que indicaban que o volume de agresións físicas en España era máis baixo que en países da contorna coma Gran Bretaña, o cal tivo un efecto contrario ao esperado en canto

a sensibilización coa presenza actual do racismo: facer crer que o racismo en España non é un moi relevante.



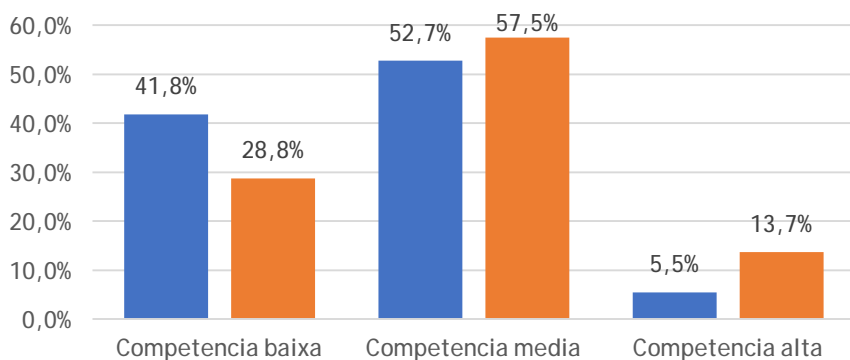
p17. Pensas que o racismo é un problema importante na actualidade en España?

A aceptación da diversidade cultural por parte dos españois dábase por feita en moita maior medida na fase de pretest, mais despois o alumnado é quen de identificar en maior medida pensamentos discriminatorios existentes na sociedade. Por exemplo, son máis conscientes de que a Historia está explicada ás veces dun xeito que non promove a diversidade -pasa do 25% ao 43%-.



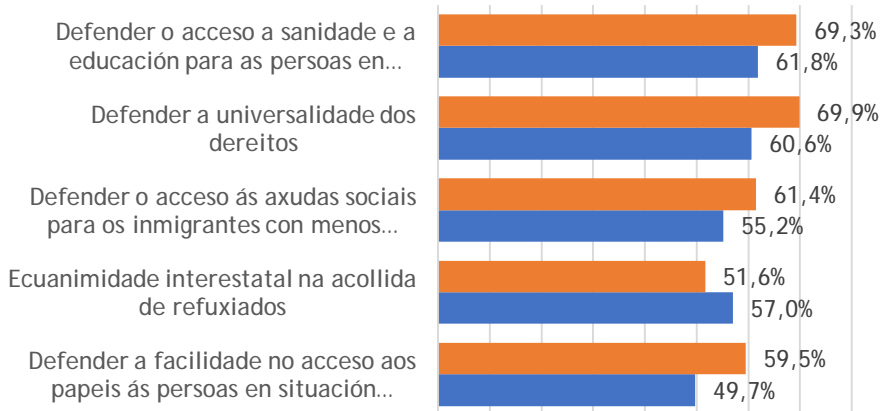
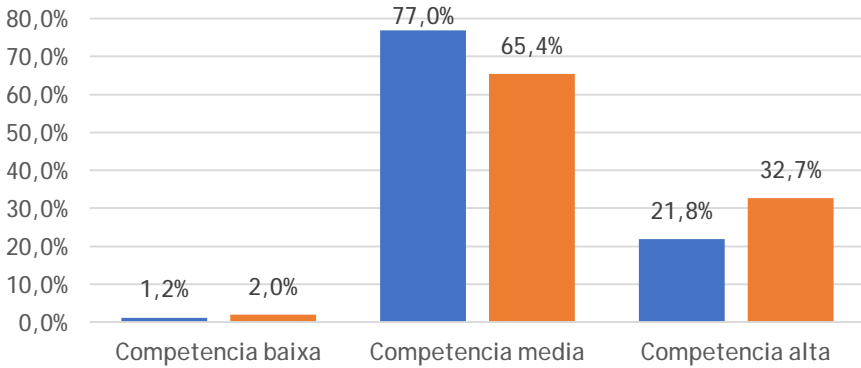
p18. Como pensas, en xeral, que os españois aceptan a diversidade cultural?

A comparación cultural en termos de superioridade/inferioridade, de por si síntoma de racismo, non presenta modificacións significativas nas respostas recollidas nas dúas fases. Preto do 80% do alumnado considera que non hai culturas mellores nin peores, mais só o 15% foi quen de marcar as dúas opcións que indican maior sensibilidade ao respecto da igualdade.



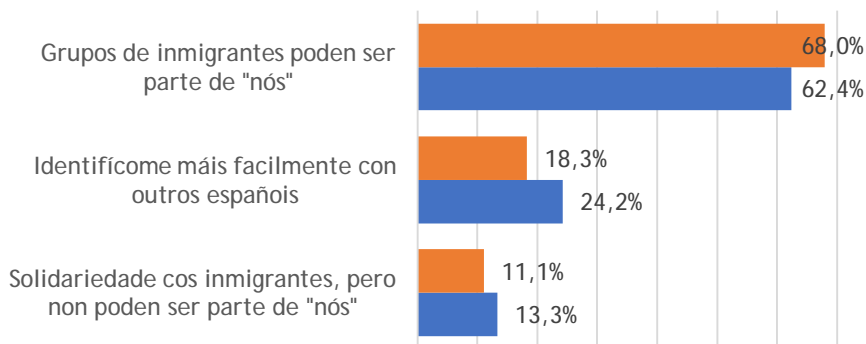
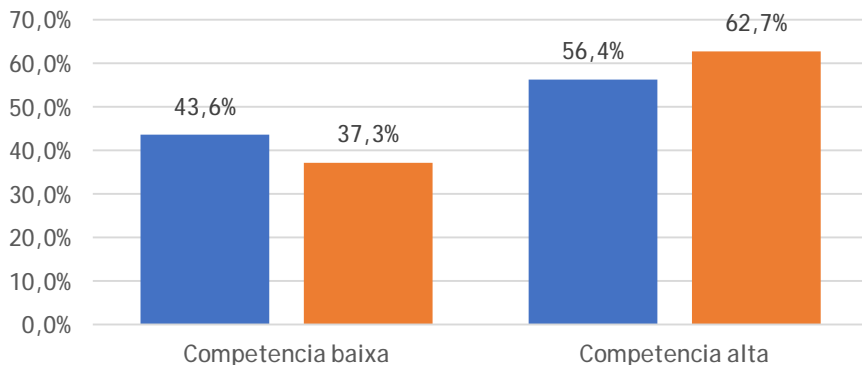
p19. Se comparamos a nosa cultura con outras, podemos concluír que...

En canto á p20, incrementouse sensiblemente a porcentaxe do alumnado que sinalou todas as respostas consideradas como máis interculturalmente sensibles -do 22% ao 33%-.



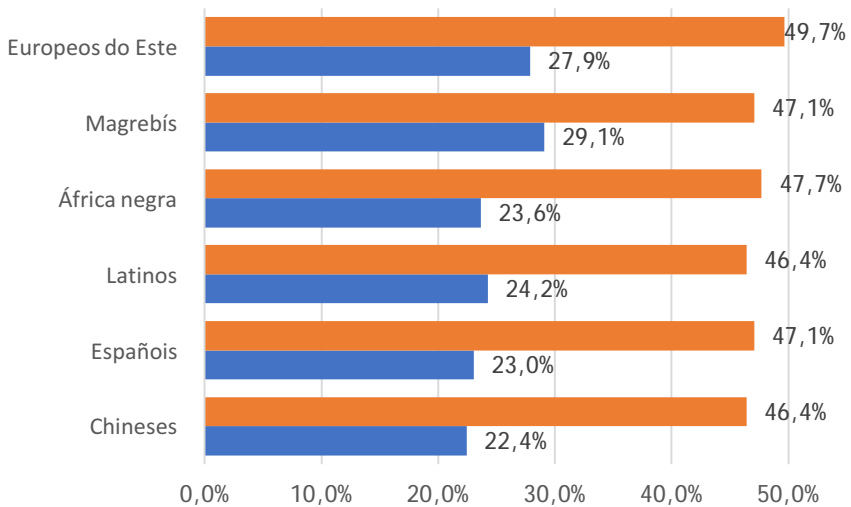
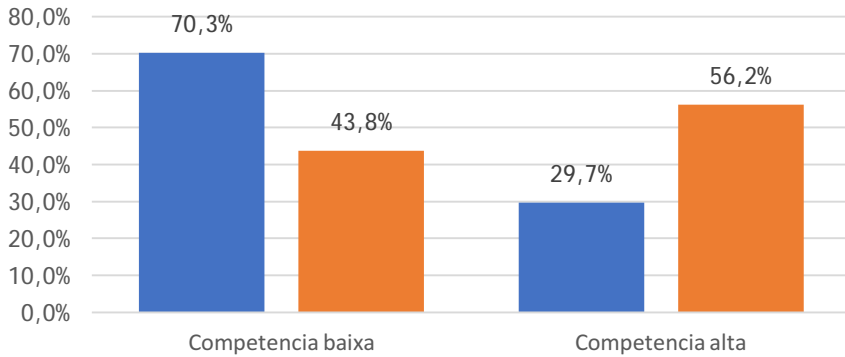
p20. Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos que...

Aproximadamente dous de cada tres alumnos considera que grupos sociais formados por inmigrantes poden ser parte de “nós” coma calquera español ou española. Ademais, a proporción do alumnado que se identifica en maior medida con persoas de nacionalidade española que con persoas estranxeiras a pesar de ter coas segundas moitas cousas en común diminuíu lixeiramente na fase de postest.



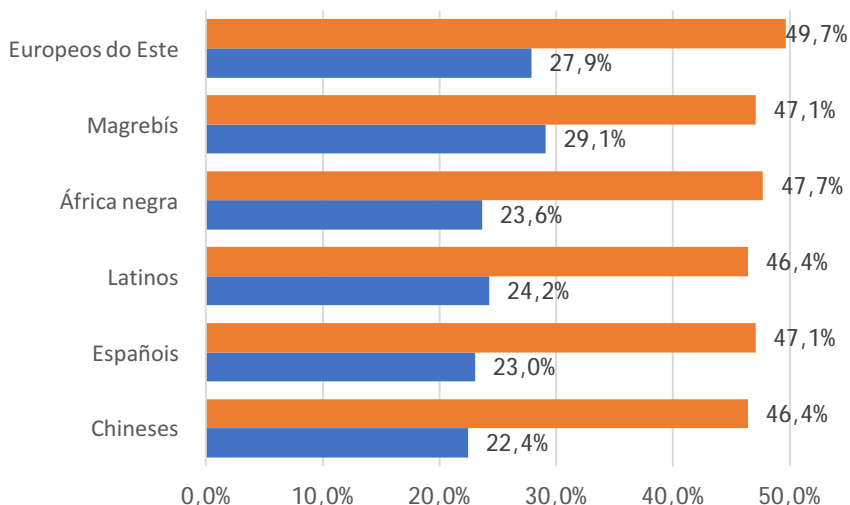
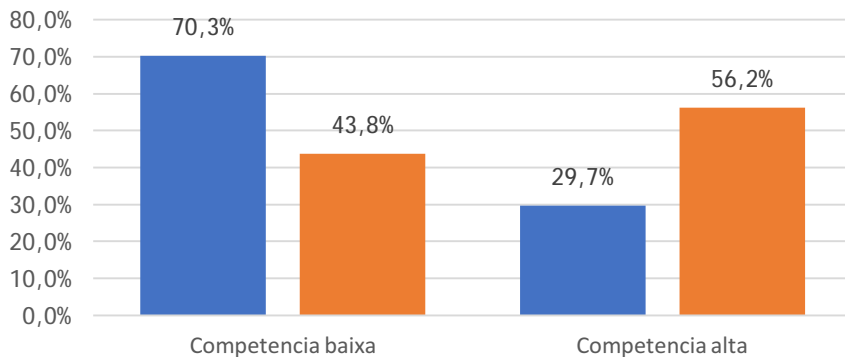
p21. Cando pensas en quen somo "nós" en quen son "os outros",
é dicir, os diferentes, os que non son nós, pensas que...

O alumnado mellorou significativamente as súas competencias interculturais en relación á definición estereotipada dos diferentes grupos. Así, nun primeiro momento sinalaban en moita maior medida presuntos trazos definitorios de ditos grupos. No postest, en cambio, incrementa de xeito substancial a porcentaxe de resposta da categoría "ningunha" -que ningún rasgo en concreto define a ningún grupo-.



p22. De todos estes grupos sociais, indica se che parece que estas palabras os definen...

Finalmente, en torno a tres cuartas partes do alumnado afirma que non hai ningún grupo social que non lles guste especialmente. De maneira oposta, hai perto dun 25%, a cuarta parte, que ten algúns prexuizos con respecto a un ou varios grupos sociais.

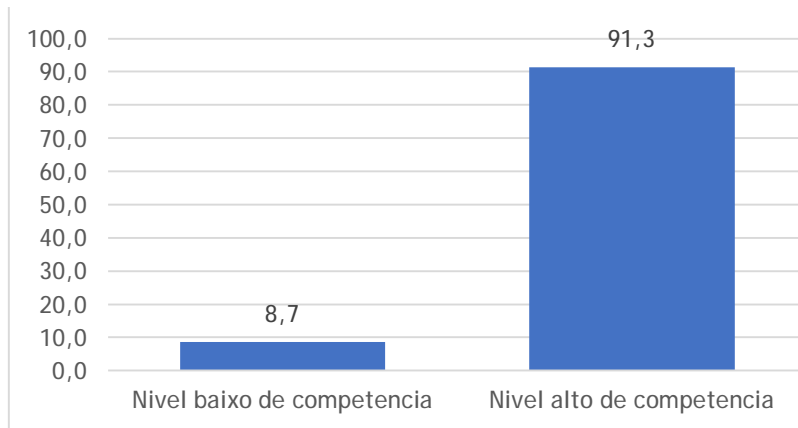


p23. Hai nestes grupos sociais algún que non che guste demasiado?

O cuestionario de competencia intercultural comportamental avalía o que faría ou pensaría cada unha das persoas participantes no estudo en determinadas situacións hipotéticas. Para simplificar a presentación dos resultados identificouse cada unha das respostas posibles en tres niveis competenciais: dende o baixo, que presenta os comportamentos máis

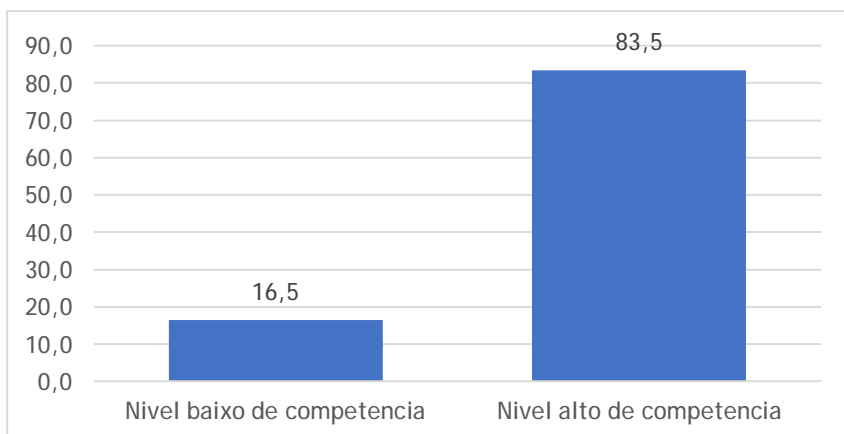
discriminatorios ata o alto, que presenta comportamentos igualitarios e máis interculturais.

Así, en primeiro lugar propúxose a situación dun profesor portugués que, coas mesmas condicións de formación e experiencia que un español, é rexeitado para un emprego. Neste caso, a práctica totalidade (91%) do alumnado considera que esta é unha maneira de discriminación, resposta identificada cunha alta competencia intercultural. En relación a esta cuestión, o 8% considera que os españois deben ser contratados primeiro en calquera tipo de traballo e o 1% que debe ser así nos traballos cualificados.



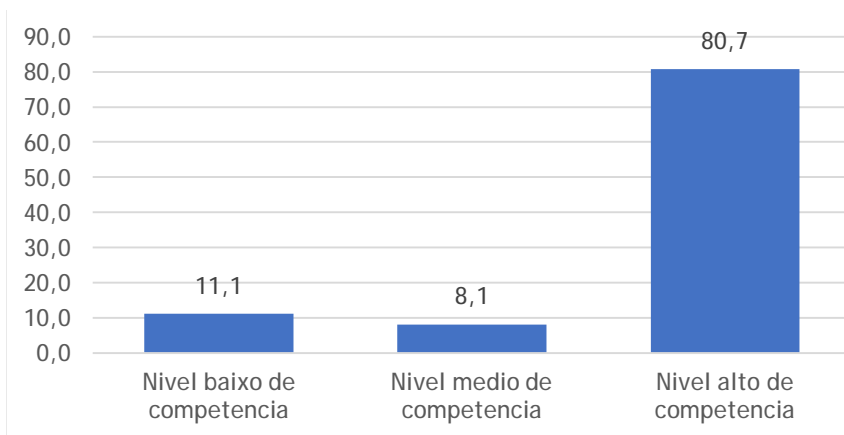
p1. Un mozo portugués preséntase a un traballo cos mesmos estudos e experiencia ca un español

En porcentaxes semellantes sitúanse as competencias fronte á p2 -enfermeira española en Alemaña que traballa como auxiliar e fai máis horas das que cobra-. Aínda que máis do 83% conta cunha competencia alta e pensa que nesa situación a muller debería denunciar, hai case un 9% que opina que debería estar agradecida e ata un 8% que pensa que lles está quitando traballo aos alemáns, polo que debe volver a España.



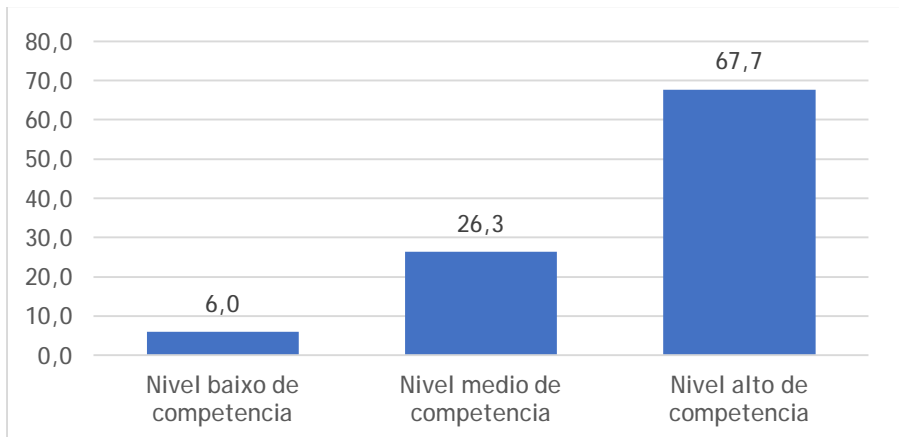
p2. Unha enfermeira española traballa en Alemaña como auxiliar

Oito de cada 10 alumnos e alumnas teñen unha competencia alta en relación á p3 -diferenza de criterio á hora de obter permiso de residencia en función dos ingresos-. Non obstante, o máis destacado é que o 11% cre que é aceptable porque calquera país normalmente dálles prioridade ás persoas con diñeiro porque achegan máis á economía.



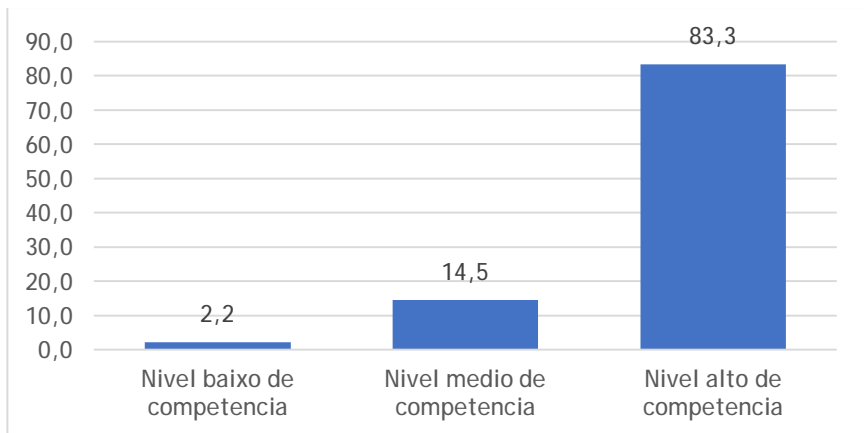
p3. Unha inmigrante sen permiso de residencia decátase de que llo dan ás persoas que mercan pisos caros

Ante a situación dunha muller inmigrante sen papeis que vai denunciar unha agresión sexual, só dous terzos obteñen a valoración comportamental máis elevada, xa que ata o 26% marcan a opción “débense tramitar por separado a denuncia por agresión e o expediente de expulsión para evitar que os inmigrantes irregulares inventen ser vítimas para evitar ser expulsados”. Un 6% presenta unha actitude totalmente discriminatoria e considera que esa muller debería ser ameazada coa expulsión no momento da súa denuncia.



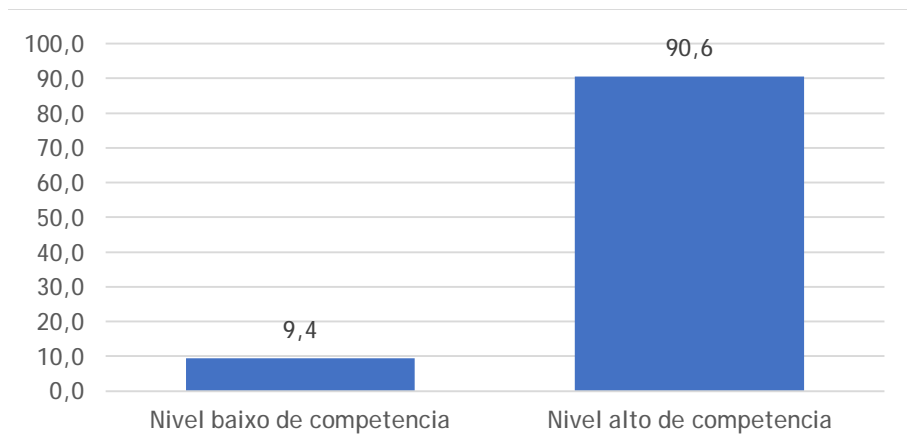
p4. Unha muller inmigrante sen papeis vai denunciar abuso sexual e é ameazada con ser deportada

A p5 presenta novamente uns valores competenciais elevados -ata o 83% obteñen a maior puntuación-. Detallando esta porcentaxe, o 48% cre que se debería regularizar a todos os inmigrantes sen papeis que leven tempo vivindo en España e o 35% di que habería que dar papeis a todas as persoas que os pidan. É case residual a porcentaxe de persoas que cren que habería que deportar a calquera persoa sen papeis.



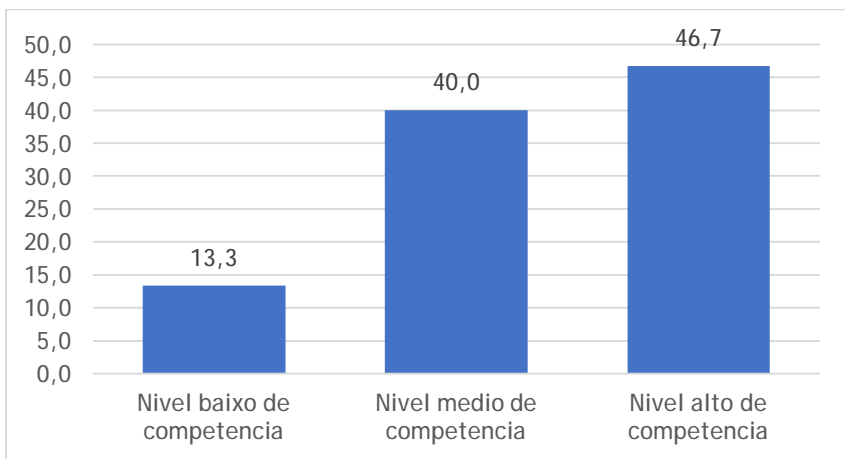
p5. Un inmigrante sen papeis vive en España e traballa na venda ambulante

Parece, segundo as respostas á p6, que hai un alto nivel crítico con respecto aos titulares de presa, xa que 9 de cada 10 alumnos cren que o titular proposto (“O goberno de Valencia pagará un salario de 532€/mes a calquera inmigrante sen papeis que viva na rexión”) é unha exaxeración (66%) ou é mentira (25%) e ten por obxecto crear rexeitamento cara á poboación inmigrante.



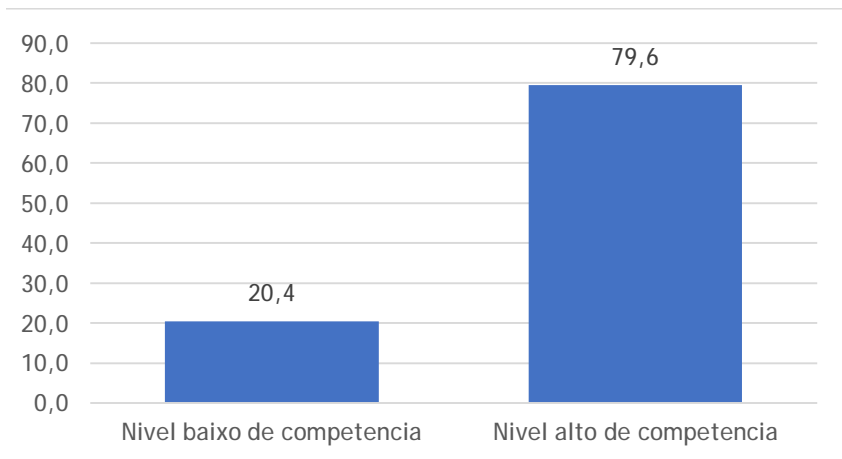
p6. Titular sobre que o goberno de Valencia pagará un salario ás persoas en situación irregular

Na p7 a distribución resulta moito máis equilibrada, xa que tan só o 46% obtén un nivel alto de competencia. Neste caso, a opción de maior competencia implicaría tomar unha actitude proactiva -desconfiar dun audio que recibimos e buscar a verdade en internet- que non adoita ser habitual. Non obstante, é relevante que o nivel máis baixo de competencia -compartir un audio de dous marroquís falando en español sobre o ben que se vive das axudas sociais sen comprobar a súa autenticidade- acade o 13%. Este dato amosa o sinxelo que pode resultar transmitir *bulos* sen contrastar.



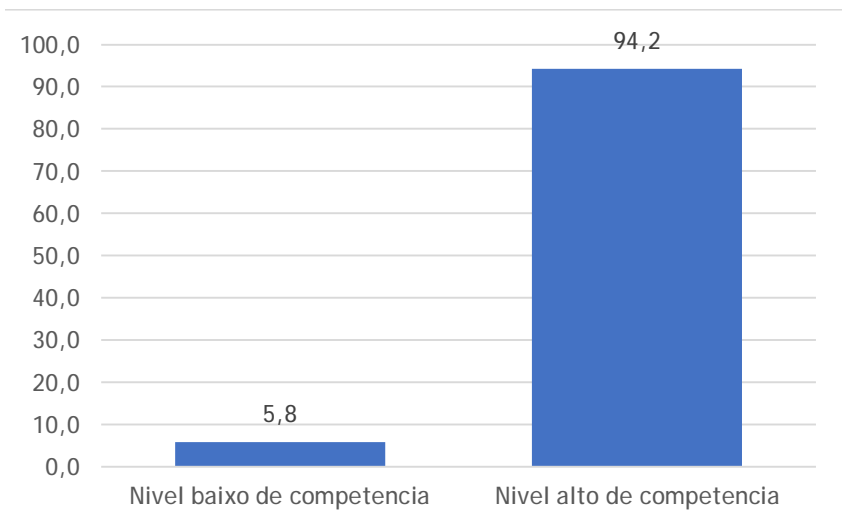
p7. Recibes un audio de dous marroquís que falan do ben que se vive en España das axudas

Case o 80% das persoas enquisadas cren que as axudas de emerxencia social para a xente de menos recursos deben ser iguais para españois e estranxeiros -nivel alto de competencia-. Entre as respostas que amosan un nivel baixo de competencia, a máis sinalada é que as familias españolas deberían ter prioridade sobre as estranxeiras.



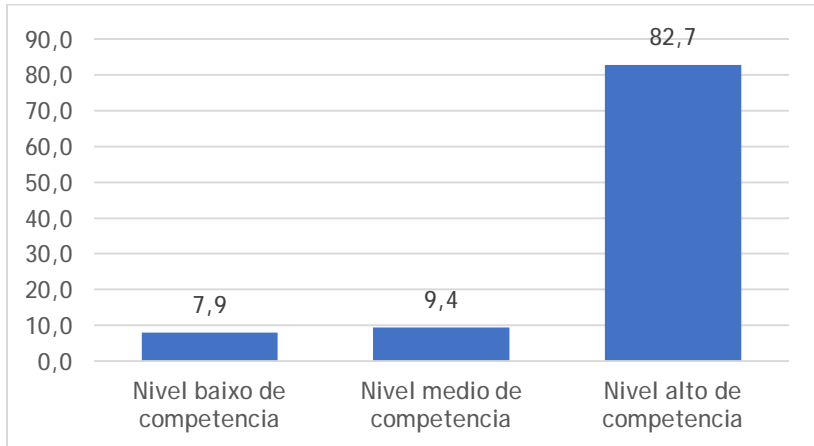
p8. Familias inmigrantes reciben un ano a maioría das axudas de emerxencia do concello

O emprego da sanidade pública por parte de persoas sen papeis é aceptada de xeito case unánime (94%) polo alumnado, sendo mínima a porcentaxe que opina que só deberían ter dereito as persoas que coticen en España á Seguridade Social, o cal pode ser efecto do programa.



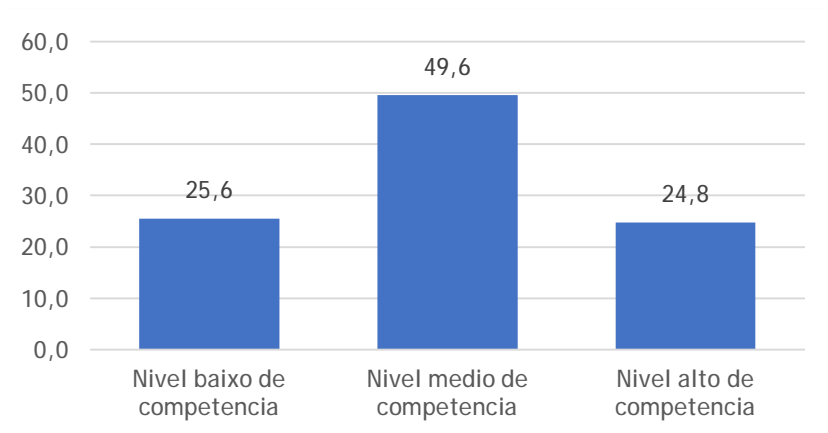
p9. Un inmigrante sen papeis é atendido pola sanidade pública igual ca ti

A segregación por aulas do alumnado inmigrante é rexeitada por case o 83% das rapazas e rapaces -alta competencia-. Case o 8% cre, en cambio, que cando hai alumnado estranxeiro o rendemento académico é menor -o cal indica baixa competencia-.



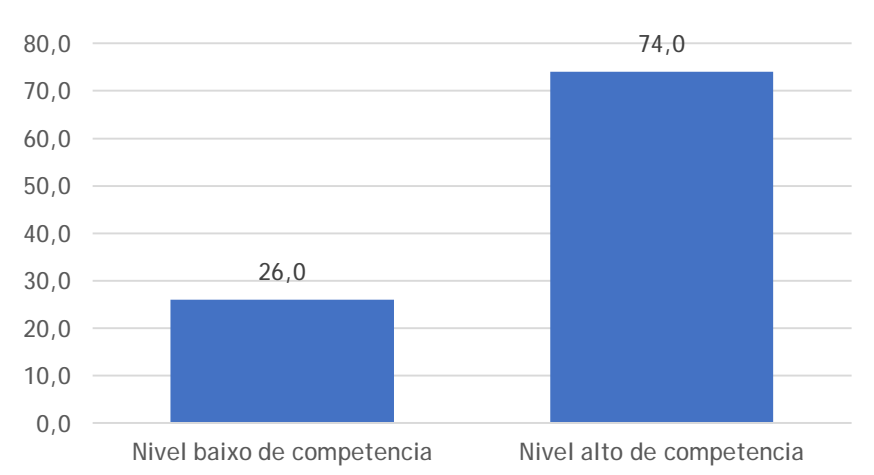
p10. Nun instituto o alumnado inmigrante é segregado xunto a españois de nivel académico baixo

Ante bromas ou chistes racistas, case a metade do alumnado diríalles aos seus compañeiros que ese comportamento está mal -nivel medio de competencia-. Só o 25% diríallo a un profesor ou profesora porque considera que é unha forma de racismo e outra cuarta parte non faría nada -baixo nivel de competencia-. Esta última porcentaxe é a máis preocupante, xa que implica inacción fronte a comportamentos racistas. Aínda que os niveis medio e alto poden ofrecer matices, pois pódese actuar pero de distinta maneira a como indican as opcións de resposta, o feito de non facer nada pode ser un síntoma de comportamentos potencialmente pouco sensibles co racismo.



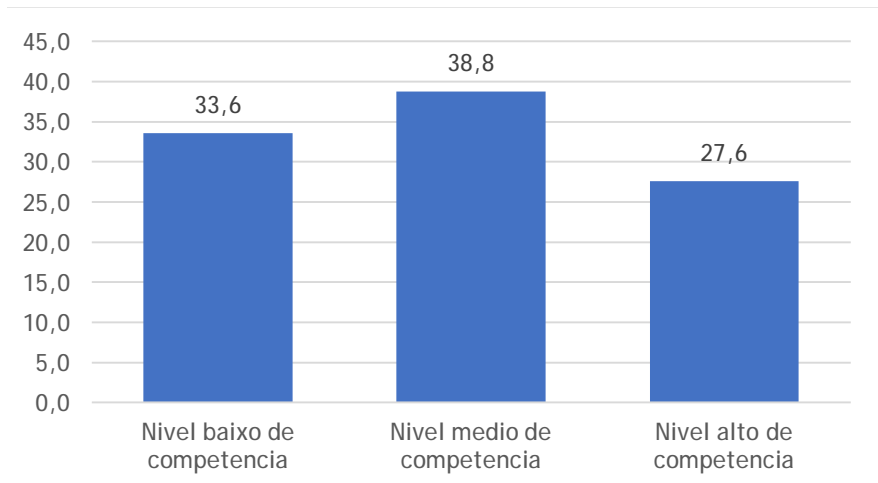
p11. Que farías ante bromas e chistes racistas nas aulas

O 74% do alumnado cre que debería aprender algunha palabra da lingua das persoas estranxeiras na súa clase sen importar que dita lingua sexa moi falada no mundo ou que ditas linguas puidesen ser estudadas na aula. En cambio, máis dunha cuarta parte (26%) presenta un baixo nivel competencial -o 19% din que deberían ser os compañeiros estranxeiros os que fagan o esforzo por aprender a lingua-.



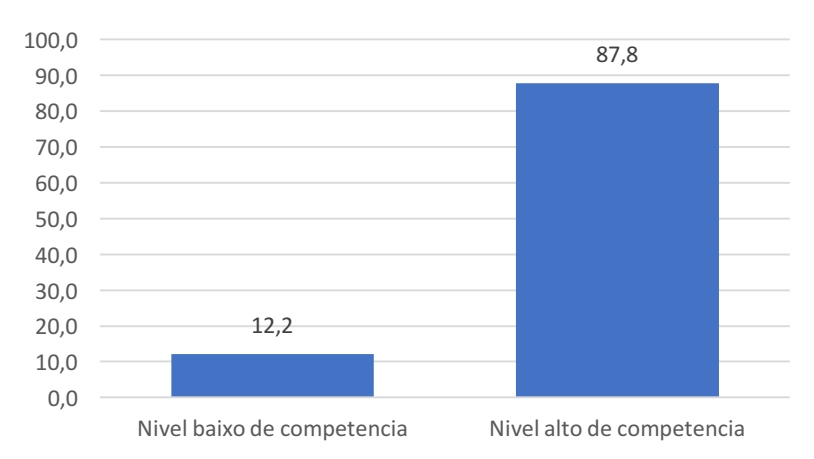
p12. Actitude ante a lingua dos compañeiros/as inmigrantes nas aulas

Con respecto á integración lingüística, é a única pregunta onde a proporción de persoas cun nivel baixo -34%- é superior á daquelas que teñen un nivel elevado -28%- . En concreto, o 25% marcou a opción “d” -o galego debería ter máis presenza no sistema educativo, porque todas as linguas son importantes e porque é unha maneira de que os estranxeiros se integren mellor na nosa sociedade- e só o 9% di que o galego debería ter menos presenza porque é menos importante. Esta pregunta trata de obter datos sobre a actitude cara ao galego como lingua minorizada -o idioma é un dos motivos da diversidade endóxena en Galicia- en relación coa inmigración.



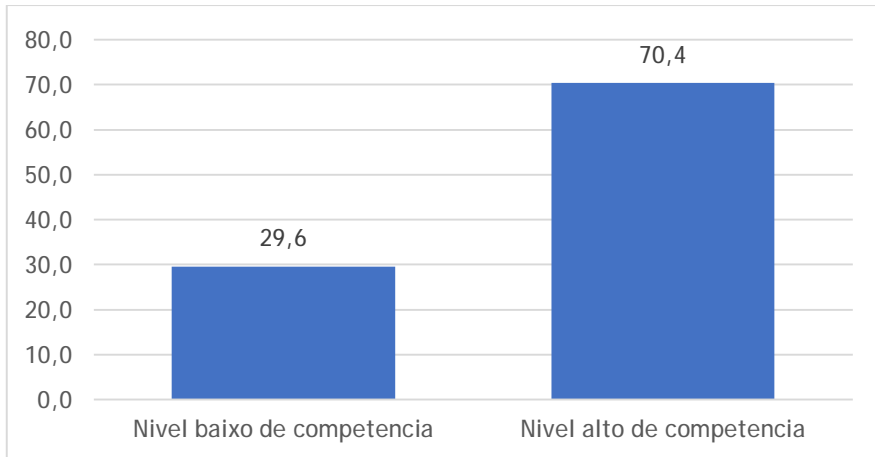
p13. Actitude cara ao galego en relación coa inmigración

O 12% do alumnado de 4º da ESO e de 1º de Bacharelato considera que os seus compañeiros ciganos non se queren integrar e que por iso se comportan dun xeito diferente ao resto de compañeiros.



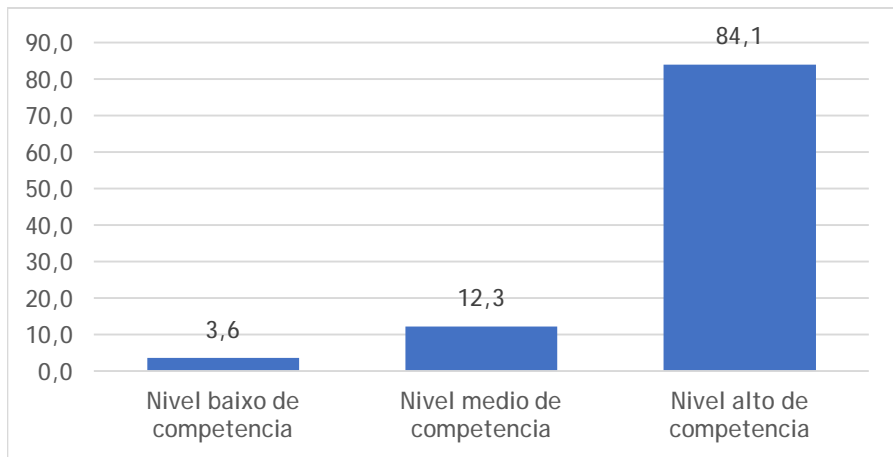
p14. Crenza no estereotipo da negativa da comunidade cigana á integración

A p15 amosa comportamentos ou actitudes abertamente racistas, xa que case unha de cada tres persoas presentan un nivel baixo de competencia. Sendo máis específicos, o 13% pensa que os marroquís teñen tendencia a ser máis conflictivos. Outro 17% opina que a discriminación rexístrase fundamentalmente entre as persoas pobres, xa que a poboación estranxeira con cartos non ten problemas para alugar un piso ou entrar nos bares. Esta cuestión está moi ligada á p15 da escala de actitudes, onde as respostas non eran tampouco moi categóricas ao ser unha afirmación relativamente matizable.



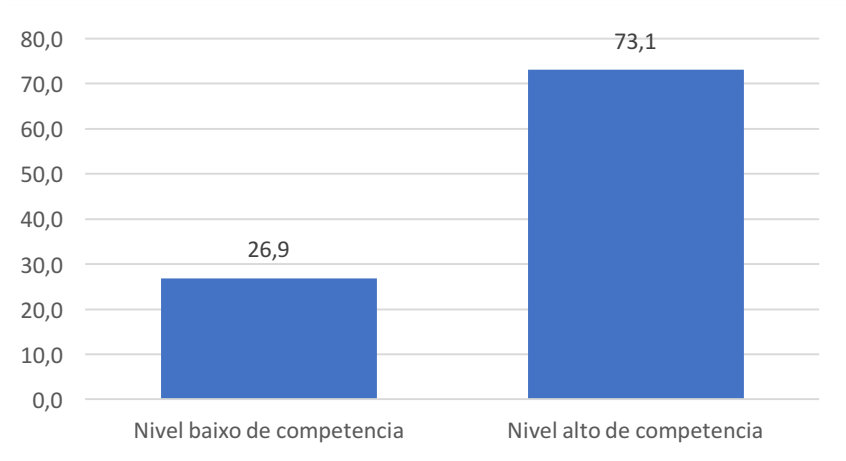
p15. Actitude cara a actos de discriminación contra persoas marroquís

A p16, pola súa parte, si amosa un alto grao de competencias, xa que o 84% do alumnado é quen de identificar como unha forma de racismo que as persoas lle falen a unha compañeira criada en España con orixe subsahariana como se fose estranxeira. Como dato positivo, sinalar que só o 4% presenta un nivel competencial baixo. Isto tamén podería ser un efecto do programa, no que se tratou o tema dos microrracismos, como podería ser este exemplo.



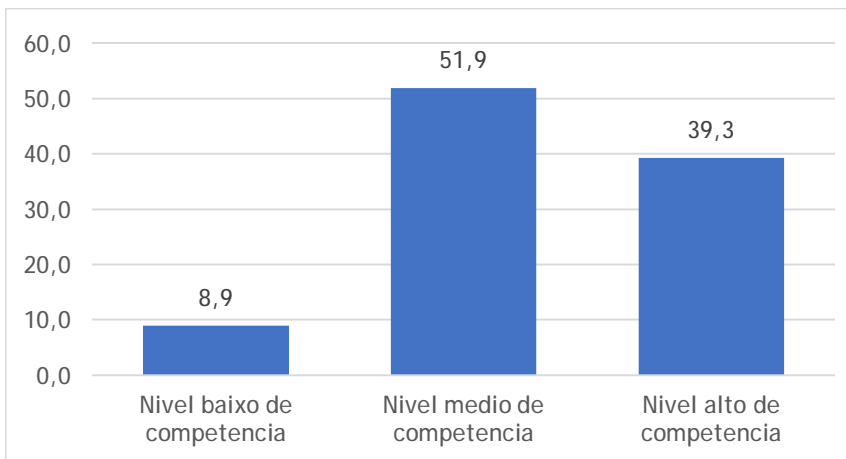
P16. Identificación do microrracismo que implica dirixirse sistemáticamente a unha persoa de orixe africana como se tivese que ser estranxeira

Ao falar das malas condicións laborais da industria téxtil en países como India ou Bangladesh, identificamos que máis dunha cuarta parte do alumnado ten unhas competencias baixas: o 16% pensa que eses traballadores deberían estar contentos por ter un emprego nun país pobre e o 11% considera que é un proceso polo que todos os países teñen que pasar, tal e como pasou en Europa no pasado durante a Revolución Industrial -que forma por outra banda parte dos contidos da materia de Historia nos niveis incluídos nesta investigación-.



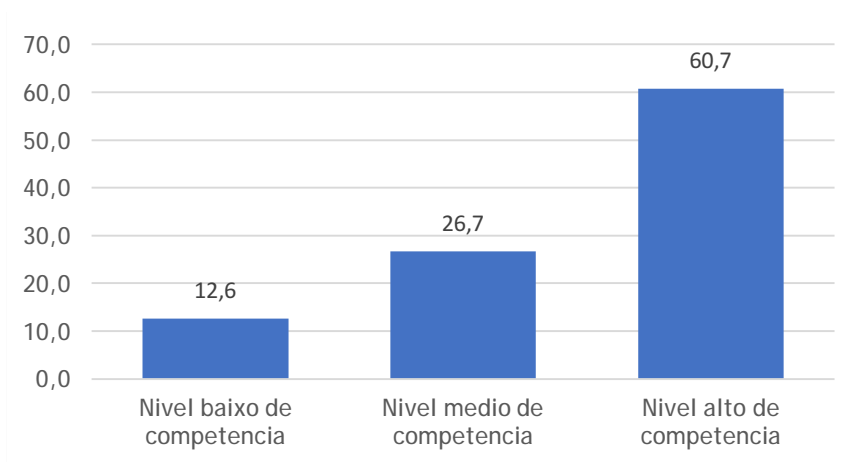
p17. Tolerancia fronte ás malas condicións de traballo en países empobrecidos

As respostas dadas á p18 implican que non se está a visualizar o problema do racismo en toda a súa dimensión, posto que só o 40% considera que é algo estrutural. Máis da metade (52%) pensa que é cousa dunha minoría e o 9% rexeitan que exista hoxe un problema real de racismo en España -nivel baixo de competencia-.



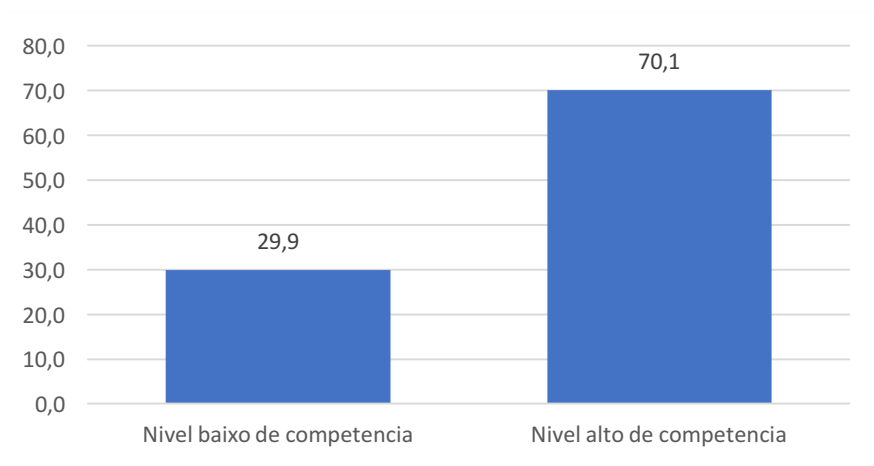
p18. Comprensión da dimensión do problema do racismo en España ante casos de agresións racistas

Seis de cada dez alumnos e alumnas presentan niveis altos de competencia en relación á p19, pois decátanse de que a mesma situación non sería igual de aceptada socialmente -unha persoa que traballa sen contrato en condicións precarias- se a traballadora fose española. O 13% ve aceptable que unha persoa sen papeis traballe nesas condicións porque en España non hai máis desigualdade que noutros países, xa que os peores postos de traballo tenden a acabar sendo ocupados por estranxeiros/as, e o 26,7% non entende que sexa unha situación diferente á que podería vivir unha española.



p19. Como ves que unha persoa sen papeis traballe sen contrato en condicións precarias

As respostas á p20 indican que non sempre se está a identificar o racismo como sería desexable, posto que actitudes abertamente racistas non son sinaladas como tales, xa que case o 30% do alumnado non parece ser quen de facelo. En concreto, o 16% pensa que considerar un problema a presenza de musulmáns non se debe ao racismo, senón ao medo ao terrorismo. Pola súa parte, o 14% afirma que se persoas de relixión musulmá non están ben vistas será por outros motivos, porque hoxe en día xa ninguén cre en razas superiores ou inferiores.



p20. Como interpretas que alguén rexeite aos musulmáns e diga que non é racista

Finalmente preguntouse polo grao de importancia que lle outorgaría o alumnado a diferentes criterios á hora de decidir se un estranxeiro pode vivir en España. Os aspectos onde máis unanimidade hai son a cor da pel e, a continuación, a relixión e a cultura, que son considerados maioritariamente como non importantes. En cambio, carecer de antecedentes penais, querer vivir no lugar de destino e ter estudos son as cuestións que deberían primar á hora de permitir a entrada dunha persoa estranxeira segundo o alumnado. Non ter antecedentes penais é moi importante para o 26% pero resulta chamativo que case o 15% considere moi importante ter estudos.

Establecemos despois da análise de cada instrumento unha comparativa para cada un deles en función do nivel educativo cursado, co obxecto de coñecer se o programa tivo máis efecto no alumnado de 4º da ESO ou no de 1º de Bacharelato. Como idea xeral cómpre sinalar que non adoita haber grandes diferenzas no desempeño dun e doutro curso, mais hai aspectos determinados onde si se poden observar diverxencias. Así, o alumnado de 1º de Bacharelato obtén, en conxunto, peores resultados e a súa evolución é tamén menor, posto que o seu nivel competencial e actitudinal decrece nalgún aspecto concreto entre as dúas fases do estudo.

Como indicamos, en xeral non hai grandes diferenzas nas respostas entre ámbolos dous cursos, se ben hai algunhas cuestións máis específicas onde aparecen diverxencias significativas, tanto no momento do pretest coma no postest.

En primeiro lugar, as principais diferenzas na escala de actitudes danse nas preguntas presentadas no seguinte gráfico. Así, o alumnado de 4º da ESO é capaz de identificar en maior medida as formas de diversidade cultural (p2) e ten menos aceptados unha serie de estereotipos ou prexuízos -os inmigrantes reciben máis axudas -p21-; a sanidade empeora por culpa dos inmigrantes -p22-, etc.). Teñen, pois, unhas mellores actitudes interculturais que os maiores.

Escala de actitudes interculturais					
Frecuencias segundo curso (puntuación obtida)					
Preguntas con maior diferenza entre cursos					
4º ESO		Pretest		Postest	
		1º BACH.	4º ESO	1º BACH.	
P2	1	0,0%	0,0%	4,2%	0,0%
	2	17,2%	31,8%	11,0%	31,9%
	3	49,2%	54,5%	55,9%	38,3%
	4	33,6%	13,6%	28,8%	29,8%
P10	1	4,1%	4,5%	3,4%	2,2%
	2	12,3%	15,9%	3,4%	21,7%
	3	24,6%	31,8%	30,2%	26,1%
	4	59,0%	47,7%	62,9%	50,0%
P18	1	5,8%	2,4%	3,4%	6,4%
	2	16,5%	31,0%	9,3%	17,0%
	3	28,1%	40,5%	34,7%	38,3%
	4	49,6%	26,2%	52,5%	38,3%

Escala de actitudes interculturais Frecuencias segundo curso (puntuación obtida) Preguntas con maior diferenza entre cursos					
4º ESO		Pretest		Posttest	
		1º BACH.	4º ESO	1º BACH.	
P21	1	6,6%	2,3%	0,0%	2,1%
	2	11,5%	16,3%	7,6%	23,4%
	3	32,0%	27,9%	32,2%	29,8%
	4	50,0%	53,5%	60,2%	44,7%
P22	1	9,9%	18,6%	2,6%	2,1%
	2	13,2%	20,9%	10,3%	25,5%
	3	11,6%	20,9%	19,0%	19,1%
	4	65,3%	39,5%	68,1%	53,2%
P29	1	5,7%	11,4%	0,8%	17,4%
	2	1,6%	9,1%	5,1%	10,9%
	3	15,6%	22,7%	17,8%	23,9%
	4	77,0%	56,8%	76,3%	47,8%

A evolución independente dos resultados de cada un dos cursos é tamén distinta. Aínda que en termos xerais o programa non acadou uns cambios moi marcados, hai nalgunhas preguntas onde si se rexistra un significativo cambio de actitudes. Entre o alumnado de 4º prodúcese un incremento substancial da aceptación da diversidade como algo normal (p1) ou un maior rexeitamento da idea de que os inmigrantes teñen máis axudas sociais (p21). Os cambios rexistrados no alumnado de 1º de Bacharelato son en sentido negativo, posto que implican unha actitude máis discriminatoria (p12 e p30), o cal pode ter que ver tamén cunha actitude de rexeitamento cara o programa por cansazo cara o final do mesmo, no momento de cubrir de novo escala e cuestionario.

Escala de actitudes interculturais Frecuencias segundo curso (puntuación obtida) Preguntas con maior evolución por fases en cada curso					
		4º ESO		1º BACH	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
1	P1	7,4%	3,4%	4,7%	6,4%
2		13,9%	8,5%	4,7%	21,3%
3		40,2%	29,7%	27,9%	36,2%
4		38,5%	58,5%	62,8%	36,2%
1	P4	31,1%	22,0%	0,0%	8,5%
2		17,2%	27,1%	2,3%	0,0%
3		24,6%	33,1%	6,8%	21,3%
4		27,0%	17,8%	90,9%	70,2%
1	P21	6,6%	0,0%		
2		11,5%	7,6%		
3		32,0%	32,2%		
4		50,0%	60,2%		

O cuestionario comportamental presenta, novamente, unha visión máis negativa do alumnado de 1º curso de Bacharelato, cuns niveis competenciales menores que o mostrado polo de 4º de ESO.

Cuestionario comportamental Frecuencias segundo curso (nivel de competencia) Preguntas con maior diferenza entre cursos			
		4º ESO	1º BACH.
P5	Nivel baixo de competencia	0,0%	6,4%
	Nivel medio de competencia	11,0%	21,3%
	Nivel alto de competencia	89,0%	72,3%

Cuestionario comportamental Frecuencias segundo curso (nivel de competencia) Preguntas con maior diferenza entre cursos			
	4º ESO	1º BACH.	
P8	Nivel baixo de competencia	15,6%	29,8%
	Nivel medio de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel alto de competencia	84,4%	70,2%
P11	Nivel baixo de competencia	18,4%	39,1%
	Nivel medio de competencia	52,9%	43,5%
	Nivel alto de competencia	28,7%	17,4%
P13	Nivel baixo de competencia	31,5%	37,8%
	Nivel medio de competencia	33,7%	48,9%
	Nivel alto de competencia	34,8%	13,3%
P14	Nivel baixo de competencia	6,0%	23,4%
	Nivel medio de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel alto de competencia	94,0%	76,6%
P16	Nivel baixo de competencia	1,1%	8,5%
	Nivel medio de competencia	9,9%	17,0%
	Nivel alto de competencia	89,0%	74,5%

Finalmente, o cuestionario de competencias interculturais amosa unha situación semellante nesta comparativa agás certas excepcións -por exemplo, na fase de pretest presentaban un maior nivel de coñecemento dos dereitos dos inmigrantes irregulares -p11-.

Cuestionario de competencias interculturais Frecuencias segundo curso (nivel de competencias) Preguntas con maior diferenza entre cursos					
4º ESO		Pre-test		Post-test	
		1º BACH.	4º ESO	1º BACH.	
P1	Nivel baixo de competencia	10,5%	18,0%	4,5%	20,0%
	Nivel medio de competencia	89,5%	82,0%	95,5%	80,0%
	Nivel alto de competencia	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
P10	Nivel baixo de competencia	23,9%	29,8%	21,1%	50,0%
	Nivel medio de competencia	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto de competencia	76,1%	70,2%	78,9%	50,0%
P11	Nivel baixo de competencia	56,5%	44,0%	28,6%	52,5%
	Nivel medio de competencia	20,0%	20,0%	15,2%	12,5%
	Nivel alto de competencia	23,5%	36,0%	56,3%	35,0%
P20	Nivel baixo de competencia	0,9%	2,0%	0,0%	7,5%
	Nivel medio de competencia	78,3%	74,0%	66,1%	62,5%
	Nivel alto de competencia	20,9%	24,0%	33,9%	30,0%

En canto á evolución de cada curso ao longo das fases do estudo, é o alumnado de 4º da ESO quen máis e máis significativos cambios experimentou. En concreto, mellorou as súas competencias en 5 das 23 preguntas propostas. Por exemplo, incrementou o seu grao de coñecemento na p11 de forma moi notable ou é quen de identificar en maior medida estereotipos asociados ás nacionalidades (p22). O alumnado de

1º de Bacharelato, en cambio, só mellora substancialmente na p12 -evitar formas de relación con inmigrantes-.

Con respecto á metodoloxía empregada hai unha serie de diferenzas de base. Así, en primeiro lugar, vemos que nas escalas de actitudes destaca a puntuación obtida no pretest polos grupos con metodoloxía por proxectos -obtéñ un 8,6 sobre 10 e ningún outro chega ao 8,0-. No extremo oposto, os grupos de metodoloxía transmisiva son os que presentaban unha situación de partida peor (7,3). A evolución de todos eles non presenta cambios significativos estatisticamente agás no caso do grupo cooperativo-transmisivo, que mellorou substancialmente a súa media -pasou de 7,9 a 8,4-. No caso dos grupos de cooperativo, por exemplo, hai un descenso da puntuación obtida, pero non é posible afirmar que sexa consistente. De maneira máis específica, as diferenzas obtidas nas respostas de cada unha das preguntas son, en xeral, moi pouco significativas e só hai cambios relevantes de maneira puntual.

Escala de actitudes interculturais				
Puntuacións medias obtidas segundo metodoloxía (Sumatorio en Base10)				
	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Cooperativo	7,73	7,50	0,392	0,534
Proxectos	8,57	8,62	0,031	0,862
Transmisivo	7,34	7,72	2,010	0,159
Cooperativo + Transmisivo	7,90	8,38	5,026	0,030*
Cooperativo + Proxectos + Transmisivo	7,29	7,33	0,008	0,927

No cuestionario comportamental os grupos que traballan por proxectos volven amosar, en xeral, unhas competencias superiores ás do resto de metodoloxías estudadas nesta investigación. No resto de grupos non hai unha clasificación clara en canto a nivel de competencias, se ben os grupos cooperativos parecen presentar unhas competencias lixeiramente inferiores. Por exemplo, na p6 ou na p16.

Cuestionario comportamental Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias)						
		<i>Cooperativo</i>	<i>Proxectos</i>	<i>Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Proxectos + Transmisivo</i>
P2	Nivel baixo	20,0%	4,3%	20,5%	4,2%	33,3%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	80,0%	95,7%	79,5%	95,8%	66,7%
P6	Nivel baixo	22,9%	4,3%	2,6%	0,0%	17,6%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	77,1%	95,7%	97,4%	100,0%	82,4%
P11	Nivel baixo	37,5%	8,7%	22,2%	20,8%	38,9%
	Nivel medio	53,1%	52,2%	41,7%	50,0%	55,6%
	Nivel alto	9,4%	39,1%	36,1%	29,2%	5,6%
P13	Nivel baixo	24,2%	34,8%	35,1%	21,7%	61,1%
	Nivel medio	57,6%	47,8%	40,5%	13,0%	22,2%
	Nivel alto	18,2%	17,4%	24,3%	65,2%	16,7%
P14	Nivel baixo	25,7%	0,0%	6,3%	4,3%	22,2%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	74,3%	100,0%	93,8%	95,7%	77,8%
P16	Nivel baixo	11,8%	0,0%	0,0%	0,0%	5,6%
	Nivel medio	17,6%	4,3%	10,3%	4,2%	27,8%
	Nivel alto	70,6%	95,7%	89,7%	95,8%	66,7%
P17	Nivel baixo	43,8%	13,0%	32,4%	12,5%	22,2%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	56,3%	87,0%	67,6%	87,5%	77,8%
P19	Nivel baixo	11,4%	8,7%	8,6%	8,3%	33,3%
	Nivel medio	45,7%	8,7%	25,7%	20,8%	22,2%
	Nivel alto	42,9%	82,6%	65,7%	70,8%	44,4%

Cuestionario comportamental Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias)						
	<i>Cooperativo</i>	<i>Proxectos</i>	<i>Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Proxectos + Transmisivo</i>	
P20	Nivel baixo	47,1%	8,7%	23,7%	8,3%	66,7%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	52,9%	91,3%	76,3%	91,7%	33,3%

En canto ás diferenzas do cuestionario de competencias interculturais, na fase de pretest rexistráronse unha serie de diverxencias significativas. En conxunto parece que o grupo que traballa por proxectos é, unha vez máis, o que mellores niveis amosa agás en cuestións puntuais -por exemplo, na p9-. Na fase de postest as diferenzas son máis numerosas e rexístranse en case a totalidade das preguntas realizadas. En xeral a tendencia é semellante e o grupo de proxectos ofrece maiores competencias -non só presenta as maiores porcentaxes con nivel alto de competencia senón que de maneira habitual é tamén o que amosa menor proporción de alumnado con nivel de competencia intercultural baixa-. Non obstante, hai cuestións específicas onde son outros grupos os que destacan en maior medida. Por exemplo, na p15 é o grupo transmisivo o que presenta mellores resultados ou na p8 ocorre o mesmo co grupo cooperativo.

Cuestionario de competencias interculturais Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias) Preguntas con maior diferenza entre metodoloxías (Fase de pretest)						
	<i>Cooperativo</i>	<i>Proxectos</i>	<i>Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Proxectos + Transmisivo</i>	
P3	Nivel baixo	18,9%	0,0%	23,0%	11,5%	40,9%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	81,1%	100,0%	77,0%	88,5%	59,1%

Cuestionario de competencias interculturais Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias) Preguntas con maior diferenza entre metodoloxías (Fase de pretest)						
		<i>Cooperativo</i>	<i>Proxectos</i>	<i>Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Proxectos + Transmisivo</i>
P5	Nivel baixo	43,2%	31,3%	54,0%	37,0%	31,8%
	Nivel medio	29,7%	18,8%	33,3%	18,5%	59,1%
	Nivel alto	27,0%	50,0%	12,7%	44,4%	9,1%
P9	Nivel baixo	94,6%	81,3%	65,1%	85,2%	63,6%
	Nivel medio	2,7%	12,5%	28,6%	14,8%	36,4%
	Nivel alto	2,7%	6,3%	6,3%	0,0%	0,0%
P10	Nivel baixo	27,8%	18,8%	25,4%	7,4%	50,0%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	72,2%	81,3%	74,6%	92,6%	50,0%
P11	Nivel baixo	35,1%	18,8%	68,3%	74,1%	36,4%
	Nivel medio	13,5%	31,3%	15,9%	7,4%	50,0%
	Nivel alto	51,4%	50,0%	15,9%	18,5%	13,6%
P12	Nivel baixo	21,6%	31,3%	27,0%	22,2%	59,1%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	78,4%	68,8%	73,0%	77,8%	40,9%
P13	Nivel baixo	51,4%	43,8%	46,0%	37,0%	81,8%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	48,6%	56,3%	54,0%	63,0%	18,2%
P18	Nivel baixo	62,2%	12,5%	36,5%	33,3%	54,5%
	Nivel medio	35,1%	62,5%	57,1%	66,7%	45,5%
	Nivel alto	2,7%	25,0%	6,3%	0,0%	0,0%

Cuestionario de competencias interculturais Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias) Preguntas con maior diferenza entre metodoloxías (Fase de postest)						
		<i>Cooperativo</i>	<i>Proxectos</i>	<i>Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Proxectos + Transmisivo</i>
P1	Nivel baixo	18,2%	4,8%	3,4%	0,0%	21,1%
	Nivel medio	81,8%	95,2%	96,6%	100,0%	78,9%
	Nivel alto	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
P2	Nivel baixo	39,4%	19,0%	46,6%	18,2%	68,4%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	60,6%	81,0%	53,4%	81,8%	31,6%
P3	Nivel baixo	24,2%	0,0%	21,1%	4,5%	42,1%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	75,8%	100,0%	78,9%	95,5%	57,9%
P4	Nivel baixo	3,0%	4,8%	3,4%	0,0%	21,1%
	Nivel medio	69,7%	71,4%	91,4%	90,9%	78,9%
	Nivel alto	27,3%	23,8%	5,2%	9,1%	0,0%
P6	Nivel baixo	6,1%	4,8%	36,2%	0,0%	42,1%
	Nivel medio	36,4%	38,1%	25,9%	45,5%	47,4%
	Nivel alto	57,6%	57,1%	37,9%	54,5%	10,5%
P7	Nivel baixo	27,3%	28,6%	10,3%	9,1%	57,9%
	Nivel medio	39,4%	14,3%	43,1%	59,1%	42,1%
	Nivel alto	33,3%	57,1%	46,6%	31,8%	0,0%
P8	Nivel baixo	21,2%	23,8%	8,6%	13,6%	36,8%
	Nivel medio	33,3%	38,1%	58,6%	68,2%	52,6%
	Nivel alto	45,5%	38,1%	32,8%	18,2%	10,5%
P10	Nivel baixo	45,5%	14,3%	18,9%	9,1%	68,4%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	54,5%	85,7%	81,1%	90,9%	31,6%

Cuestionario de competencias interculturais Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias) Preguntas con maior diferenza entre metodoloxías (Fase de postest)						
		<i>Cooperativo</i>	<i>Proxectos</i>	<i>Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Transmi- sivo</i>	<i>Cooperativo + Proxectos + Transmisivo</i>
P11	Nivel baixo	39,4%	23,8%	41,4%	18,2%	36,8%
	Nivel medio	9,1%	4,8%	10,3%	13,6%	52,6%
	Nivel alto	51,5%	71,4%	48,3%	68,2%	10,5%
P12	Nivel baixo	42,4%	14,3%	36,2%	9,1%	84,2%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	57,6%	85,7%	63,8%	90,9%	15,8%
P13	Nivel baixo	54,5%	14,3%	39,7%	13,6%	89,5%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	45,5%	85,7%	60,3%	86,4%	10,5%
P15	Nivel baixo	81,8%	85,7%	72,4%	90,9%	94,7%
	Nivel medio	18,2%	14,3%	12,1%	9,1%	5,3%
	Nivel alto	0,0%	0,0%	15,5%	0,0%	0,0%
P17	Nivel baixo	18,2%	4,8%	32,8%	0,0%	52,6%
	Nivel medio	66,7%	76,2%	37,9%	68,2%	42,1%
	Nivel alto	15,2%	19,0%	29,3%	31,8%	5,3%
P18	Nivel baixo	42,4%	9,5%	36,2%	22,7%	10,5%
	Nivel medio	45,5%	81,0%	46,6%	54,5%	89,5%
	Nivel alto	12,1%	9,5%	17,2%	22,7%	0,0%
P19	Nivel baixo	21,2%	14,3%	22,4%	40,9%	57,9%
	Nivel medio	57,6%	47,6%	70,7%	50,0%	31,6%
	Nivel alto	21,2%	38,1%	6,9%	9,1%	10,5%
P22	Nivel baixo	54,5%	28,6%	34,5%	40,9%	73,7%
	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	45,5%	71,4%	65,5%	59,1%	26,3%

Cuestionario de competencias interculturais Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias) Preguntas con maior diferenza entre metodoloxías (Fase de postest)						
	<i>Cooperativo</i>	<i>Proxectos</i>	<i>Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Transmisivo</i>	<i>Cooperativo + Proxectos + Transmisivo</i>	
	Nivel baixo	25,8%	10,5%	19,3%	10,5%	55,6%
P23	Nivel medio	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Nivel alto	74,2%	89,5%	80,7%	89,5%	44,4%

Finalmente compárase a evolución rexistrada en cada un dos grupos. Así, en cada unha das variables presentadas a evolución é moi positiva, especialmente naquelas referidas a coñecementos e non tanto a opinións. Por exemplo, as competencias asociadas á p11 (dereitos das persoas sen papeis) incrementáanse de xeito notable en varios dos grupos. A continuación só se presentan os cambios significativos dende un punto de vista estatístico segundo a metodoloxía.

Cuestionario de competencias interculturais Frecuencias segundo metodoloxía (nivel de competencias) Preguntas con maior evolución por fases en cada metodoloxía			
Metodoloxía COOPERATIVA	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	
	Nivel baixo de competencia	45,9%	21,2%
P8	Nivel medio de competencia	37,8%	33,3%
	Nivel alto de competencia	16,2%	45,5%
Metodoloxía por PROXECTOS	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	
	Nivel baixo de competencia	62,5%	28,6%
P22	Nivel medio de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel alto de competencia	37,5%	71,4%
Metodoloxía TRANSMISIVA	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	
	Nivel baixo de competencia	54,0%	31,0%
P5	Nivel medio de competencia	33,3%	27,6%
	Nivel alto de competencia	12,7%	41,4%

	Nivel baixo de competencia	30,2%	10,3%
P7	Nivel medio de competencia	41,3%	43,1%
	Nivel alto de competencia	28,6%	46,6%
	Nivel baixo de competencia	28,6%	8,6%
P8	Nivel medio de competencia	46,0%	58,6%
	Nivel alto de competencia	25,4%	32,8%
	Nivel baixo de competencia	68,3%	41,4%
P11	Nivel medio de competencia	15,9%	10,3%
	Nivel alto de competencia	15,9%	48,3%
	Nivel baixo de competencia	73,0%	72,4%
P15	Nivel medio de competencia	23,8%	12,1%
	Nivel alto de competencia	3,2%	15,5%
	Nivel baixo de competencia	65,1%	34,5%
P22	Nivel medio de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel alto de competencia	34,9%	65,5%
<hr/>			
	Metodoloxía COOPERATIVA + TRANSMISIVA	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
	Nivel baixo de competencia	37,0%	22,7%
P5	Nivel medio de competencia	18,5%	54,5%
	Nivel alto de competencia	44,4%	22,7%
	Nivel baixo de competencia	40,7%	9,1%
P7	Nivel medio de competencia	29,6%	59,1%
	Nivel alto de competencia	29,6%	31,8%
	Nivel baixo de competencia	74,1%	18,2%
P11	Nivel medio de competencia	7,4%	13,6%
	Nivel alto de competencia	18,5%	68,2%
	Nivel baixo de competencia	33,3%	22,7%
P18	Nivel medio de competencia	66,7%	54,5%
	Nivel alto de competencia	0,0%	22,7%

Metodoloxía COOPERATIVA + PROXECTOS + TRANS- MISIVA		<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
	Nivel baixo de competencia	18,2%	57,9%
P5	Nivel medio de competencia	72,7%	42,1%
	Nivel alto de competencia	9,1%	0,0%
	Nivel baixo de competencia	13,6%	52,6%
P7	Nivel medio de competencia	77,3%	42,1%
	Nivel alto de competencia	9,1%	5,3%
	Nivel baixo de competencia	54,5%	10,5%
P11	Nivel medio de competencia	45,5%	89,5%
	Nivel alto de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel baixo de competencia	13,6%	57,9%
P18	Nivel medio de competencia	81,8%	31,6%
	Nivel alto de competencia	4,5%	10,5%

Canto á intervención doutras variables, en primeiro lugar, con respecto ao xénero, a situación xeral é que as mulleres demostran unha melloras competencias interculturais en todos os instrumentos empregados. Por exemplo, na puntuación total da escala de actitudes as mulleres obteñen un 8,2 sobre 10 e os homes só un 7,2. Non obstante, o programa non parece ter contribuído de xeito destacado a unha mellora substancial das actitudes -nin en homes ni en mulleres- máis alá de mudanzas puntuais en determinadas preguntas. Aínda así, algúns dos cambios relativos ao aspecto cognitivo das competencias son de importancia posto que contribúen a eliminar estereotipos moi mediáticos e arraigados na sociedade.

8.4.2. Fase 2. Comparación de conxuntos de grupos con distinta metodoloxía

A segunda fase de análise compara conxuntos de grupos que usan distintas metodoloxías, é dicir, xunta diferentes grupos coa mesma metodoloxía

e compara os seus resultados cos doutros conglomerados de cursos que usan outro tipo de metodoloxía didáctica. Por exemplo: compara todos os grupos que usan unha metodoloxía transmisiva con todos os que empregan distintas técnicas de aprendizaxe cooperativa. O que se puido comprobar, en primeiro lugar, é que os incrementos rexistrados na fase de postest son maiores naqueles grupos que xa partían na fase de pretest de puntuacións superiores.

É dicir, determinados grupos non só comezan desde mellores situacións, senón que aproveitan en maior medida o programa. No caso do cuestionario competencial en xeral o programa contribúe a mellorar as puntuacións en case todos os casos -aínda que non sempre de forma significativa- pero non é capaz de igualar o desempeño final de todo o alumnado, xa que máis ben reforza as diferenzas de partida -a puntuación media do grupo que traballa por proxectos incrementouse un 11,8%, mentres que o valor dos transmisivos aumenta nun 3,9%-.

O grupo de proxectos mantén a distancia que o separaba no pretest respecto do resto en canto a desempeño intercultural sendo, así mesmo, os grupos de cooperativo+transmisivo os segundos con mellores resultados. Mais tamén como na fase de pretest, a presenza ou ausencia do aprendizaxe cooperativa non parece o factor explicativo das diferenzas, pois os grupos de só cooperativo e só transmisivo están máis perto entre si que os de cooperativo e os de metodoloxía mixta (cooperativa, máis proxectos, máis transmisiva), que como no pretest son os que obteñen peores puntuacións.

Aínda así, tras a aplicación do programa, a diferenza entre o grupo de proxectos e os grupos transmisivos acúrtase, pasando de 0,9 puntos na fase de pretest a 0,2 na de postest. No caso da escala actitudinal os resultados son semellantes, aínda que non se produce de forma tan clara un incremento das diferenzas iniciais. Máis ben podería dicirse que a situación non rexistrou cambios relevantes, atopando tan só diferenzas estatisticamente significativas no grupo cooperativo-transmisivo. A desemeallanza entre o grupo de proxectos e os transmisivos tamén diminúe nesta escala, pasando de 1,17 a 1,02.

	Cuestionario comportamental		Escala actitudes	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Proxectos	5,68	6,35	8,57	8,62
Cooperativo	4,86	5,17	7,37	7,29
Transmisivo	4,78	4,97	7,40	7,60
Cooperativo + Transmisivo	5,39	6,15	7,85	8,30
Mixto	3,99	3,33	7,07	7,01
Estadístico F	4,37	11,16	6,03	4,72
Significatividade	0,002	0,000	0,000	0,000

Tampouco se producen variacións importantes en canto á influencia da variable de xénero con respecto á fase de pretest. As puntuacións competenciais medias das mulleres seguen a ser superiores ás de homes, mellorando en ambos casos.

Cuestionario de competencias interculturais Puntuacións medias obtidas segundo xénero (Sumatorio en Base 10)				
	<i>Homes</i>	<i>Mulleres</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Pretest	4,69	5,18	3,84	0,052
Postest	4,52	5,37	10,84	0,001

Nesta fase realizouse tamén a comparativa dos grupos experimentais cos de control a través das respostas obtidas co cuestionario de competencias interculturais -215 unidades- e na escala de actitudes -229 unidades- na fase de postest. No cuestionario competencial o número de diferenzas estatísticas elévanse ata doce, é dicir, a metade dos ítems. Os resultados obtidos nos grupos experimentais mostran valores significativamente distintos aos recollidas nos grupos de control, o que apoia a hipótese de que o programa tivo impacto no desenvolvemento das competencias.

No seguinte cadro reproducense as distribucións das respostas ao cuestionario competencial segundo o grupo ao que se pertence. É dicir,

as porcentaxes corresponden á proporción de alumando dentro de cada tipo de grupo *-experimental* ou *control-* que mostrou un nivel de competencia baixa, media ou alta. O grupo experimental semella ter un nivel de competencias interculturais maiores, xa que en 19 das 23 preguntas o alumnado deste grupo resulta ter puntuacións máis altas (en 12 ocasións, con diferenzas estatísticas significativas). Aínda naquelas nas que os grupos de control amosan unha maior competencia, as diferenzas son moi reducidas (1,6% na P9, un 1,1% na P17, e un 5,2% na P17) e en ningún caso son estatisticamente relevantes.

Distribución das respostas ao cuestionario competencial, segundo pertenza aos grupos experimentais ou de control, fase posttest

	Competencia	Experimental (%)	Control (%)	c ²	Sig.
P3	Baixa	19,10%	61,30%	36,485	,000
	Media	0,00%	0,00%		
	Alta	80,90%	38,70%		
P4	Baixa	5,20%	12,90%	7,321	,026
	Media	82,40%	83,90%		
	Alta	12,40%	3,20%		
P5	Baixa	32,00%	50,00%	10,981	,004
	Media	34,00%	37,10%		
	Alta	34,00%	12,90%		
P6	Baixa	20,90%	30,60%	7,330	,026
	Media	35,30%	45,20%		
	Alta	43,80%	24,20%		
P7	Baixa	22,20%	53,20%	23,888	,000
	Media	40,50%	35,50%		
	Alta	37,30%	11,30%		

Distribución das respostas ao cuestionario competencial, segundo pertenza aos grupos experimentais ou de control, fase posttest					
	<i>Competencia</i>	<i>Experimental (%)</i>	<i>Control (%)</i>	c^2	Sig.
P8	Baixa	17,60%	29,00%	7,712	,021
	Media	51,00%	56,50%		
	Alta	31,40%	14,50%		
P11	Baixa	34,60%	72,60%	31,176	,000
	Media	15,00%	16,10%		
	Alta	50,30%	11,30%		
P18	Baixa	28,80%	41,90%	8,688	,013
	Media	57,50%	56,50%		
	Alta	13,70%	1,60%		
P20	Baixa	2,00%	11,30%	8,977	,011
	Media	65,40%	62,90%		
	Alta	32,70%	25,80%		
P21	Baixa	37,30%	54,80%	5,588	,018
	Media	0,00%	0,00%		
	Alta	62,70%	45,20%		
P22	Baixa	43,80%	64,50%	7,581	,006
	Media	0,00%	0,00%		
	Alta	56,20%	35,50%		
P23	Baixa	22,90%	42,60%	7,496	,006
	Media	0,00%	0,00%		
	Alta	77,10%	57,40%		

A situación é distinta na escala actitudinal. Do total de 30 ítems considerados, soamente se atoparon diferenzas significativas (Sig. < ,05) para catro deles. É dicir, as diferenzas nas puntuacións obtidas non son suficientemente distintas e non froito do azar. Nos outros 26 elementos do cuestionario non se observaron disparidades suficientes nas respostas

entre os grupos experimentais e os de control. Non se trata, en calquera caso, das variables orixinais, senón das convertidas, de tal maneira que o 4 indica o maior nivel de competencias e o 1 o menor. Por exemplo, na p27 o 4 implica que se está totalmente en desacordo coa afirmación proposta. A proba realizada é Chi-cadrado.

Preguntas onde hai diferenzas significativas (escala actitudinal)					
	Nivel de competencias	Grupos		c ²	Sig.
		Experimental	Control		
p2. Identifico a diversidade no meu entorno	1	3,0%	6,3%	9,114	0,028
	2	17,0%	32,8%		
	3	50,9%	35,9%		
	4	29,1%	25,0%		
p21. Os inmigrantes reciben máis axudas sociais aínda que economicamente non as necesiten	1	0,6%	6,5%	8,492	0,037
	2	12,1%	6,5%		
	3	31,5%	33,9%		
	4	55,8%	53,2%		
p26. O alumnado de outras culturas empeora os resultados académicos do conxunto e xeran máis conflitos no instituto	1	0,6%	6,3%	11,310	0,01
	2	12,1%	3,2%		
	3	24,2%	30,2%		
	4	63,0%	60,3%		
p27. Os inmigrantes abusan da atención sanitaria gratuita	1	3,7%	4,8%	10,050	0,018
	2	7,9%	4,8%		
	3	23,2%	6,3%		
	4	65,2%	84,1%		

Os resultados da comparación da escala de actitudes non son, en realidade, sorprendentes, tendo en conta que o programa tivo un efecto moi pequeno na mudanza de actitudes, o cal explica que non se rexistren apenas diferenzas entre grupos experimentais e de control.

8.4.3. Fase 3. Contraste por pares de grupos: análise cuantitativa

A análise realizada na segunda fase ofreceu conclusións relevantes sobre as diferenzas entre conxuntos de grupos, en favor do grupo por proxectos, en canto a diverxencia na metodoloxía utilizada. Na fase 2 consideráronse xuntos todos os grupos que utilizan o mesmo tipo de metodoloxía: técnicas cooperativas ou técnicas transmisivas, por exemplo. Mais o estudo realizado non permitía explicar as diferenzas entre grupos que usan a mesma metodoloxía. A análise avanzou, pois, realizando tres pares de contrastes entre grupos, primeiro a través dos instrumentos cuantitativos e despois dos cualitativos, co obxectivo de tentar comprobar se as diferenzas no tipo de centro ou de grupo podían explicar, alén da metodoloxía utilizada, as variacións no grao de desenvolvemento das competencias interculturais entre grupos que usaban a mesma ou moi semellante metodoloxía.

Establecéronse, para isto, contrastes entre o grupo 9 (rural, metodoloxía por proxectos, 4º de ESO) e o grupo 7 (urbano, metodoloxía por proxectos+cooperativo+transmisivo, 4º de ESO) por unha banda; doutra banda o grupo 1 (periurbano, alumnado con pouca diversidade cultural, cooperativo, 1º de BAC) e o grupo 5 (periurbano, alumnado con moita diversidade cultural, cooperativo, 4º de ESO) e, por último, o grupo 8 (rural, cooperativo+transmisivo, grupo numeroso, 4ª de ESO) e o grupo 10 (rural, transmisivo, grupo pequeno, 4º de ESO).

En termos xerais na fase 2 detectárase que o grupo con metodoloxía por proxectos (o grupo 9) é o que presenta un mellor desempeño fronte á diversidade, tanto na escala actitudinal coma na comportamental e na competencial. Pola contra, os grupos transmisivos adoitan obter unhas puntuacións sensiblemente inferiores no conxunto dos instrumentos. Mais, como dicíamos, unha das principais limitacións da análise da fase dous era que non se pode identificar se estas diferenzas son debidas exclusivamente á propia metodoloxía ou se hai outros elementos que poidan estar influíndo de maneira máis determinante que as estratexias didácticas usadas na aula.

Para tratar de distinguir estes posibles elementos establécese esta comparativa entre pares de grupos coa mesma ou semellante metodoloxía pero con circunstancias ou contextos diferentes. Deste xeito, se existen diferenzas entre estes pares de grupos, podería implicar a existencia doutros factores determinantes alén dos métodos de ensinanza. Aínda que esta comparativa ten tamén limitacións, xa que o número de casos dispoñibles é limitado -renunciouse a contrastar o cuarto par dos grupos experimentais, correspondente a dous grupos de 1º de BAC, por traballar un por cooperativo e outro por transmisivo- e ademais algúns dos grupos a comparar non empregan unha metodoloxía “pura”. É dicir, compararemos, por exemplo, o grupo 9, que traballa por proxectos, co grupo 7 que, ademais de traballar por proxectos emprega tamén metodoloxías cooperativas e transmisivas, aínda que predominen a segunda e a primeira sobre a terceira.

A pesar destas dúas cuestións, os resultados ofrecen unha información valiosa que permite comprender -polo menos parcialmente- as diferenzas entre os grupos que traballan coa mesma ou semellante metodoloxía. Aínda sendo complexo medir en que grao afecta cada un dos elementos ás competencias multiculturais -pois tamén inciden por exemplo o contexto social e familiar-. Para comprobar se estas diferenzas son estatisticamente significativas empregáronse diferentes estatísticos, tales como a proba Chi-cadrado de Pearson, que indica o grao de relación entre dúas variables categóricas ou o estatístico U de Mann-Whitney, que comproba se os valores numéricos obtidos en cada grupo son independentes entre si.

A proba de Chi-cadrado de Pearson, en esencia, indica a fiabilidade da relación entre dúas variables. É dicir, cando dita relación é significativa estatisticamente quere dicir que non é resultado do azar e polo tanto ofrece un resultado válido para a investigación. O valor de significación debe ser inferior a 0,05. Se fose superior non poderíamos asegurar que a relación entre esas dúas variables sexa sempre a mesma. Non obstante, cando o número de casos é limitado, o valor de significación pode ofrecer algunhas distorsións. Por iso se realizou tamén a proba do U de Mann-Whitney. Pois debido a que os resultados non presentan unha distribución normal, o máis acaído pode ser empregar probas non

paramétricas como U de Mann-Whitney, que van ademais ofrecer uns datos semellantes aos que ofrecería a t de Student ou a ANOVA para as distribucións normais.

En primeiro lugar comparamos os grupos 1 (20 casos) e 5 (23 casos), os dous con metodoloxía cooperativa. A principal diferenza existente entre eles é o curso (1º de Bacharelato e 4º da ESO, respectivamente) e a composición sociodemográfica de cada un, posto que no caso nº1 o alumnado conta con pouca diversidade cultural mentres que no caso nº5 concéntrase unha elevada diversidade social e cultural. No grupo 1 o 70% dos rapaces e rapazas naceron en España, mentres que no grupo 5 esta porcentaxe é do 54,5%. Nesta liña, só o 36% do alumnado do grupo 5 ten un pai coa nacionalidade española, por un 70% do grupo 1. No resto de cuestións os grupos son semellantes (áreas periurbanas de cidades, máis de 10.000 habitantes, etc.).

En ningún dos tres instrumentos cuantitativos empregados o desenvolvemento dos grupos que traballan por aprendizaxe cooperativa ofreceu unhas competencias elevadas, situándose nunha posición comparativa intermedia, próxima á dos grupos acostumados ás estratexias transmisivas. As respostas obtidas na escala actitudinal foron transformadas en valores numéricos para poder obter un resultado máis intuitivo e comparar de xeito máis directo as competencias dos diferentes grupos. Neste caso concreto existe un mellor desempeño por parte do grupo 5 -o de 4º de ESO, fronte ao de 1º de BAC- que obtén uns valores medios máis elevados tanto no pretest como no postest.

Non só ten mellores puntuacións medias, senón que presenta puntuacións mínimas máis elevadas e uns percentís con valores superiores. Aínda así, estas diferenzas non son estatisticamente significativas polo que non se pode afirmar con rotundidade a fiabilidade dos datos cun número de casos reducido.

A evolución obtida entre o pretest e o postest tampouco ofrece diferenzas significativas en ningún dos dous grupos, polo que dito progreso foi mínimo ou case inexistente. En calquera caso, tanto as diferenzas obtidas nesta escala coma os resultados da análise cualitativa son consistentes e coherentes entre si. O alumnado do grupo 5 presenta unha mellor

disposición ante a diversidade que o do grupo 1, moi probablemente debido á diversidade cultural que se rexistra na aula.

Escala Actitudinal: puntuacións obtidas (sobre 10)				
	Pretest		Postest	
	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 5
Media	7,5	7,9	7,4	8,0
Mínimo	5,1	6,2	3,8	5,8
Máximo	8,9	9,3	9,4	9,7
Percentil 25	6,8	6,8	6,4	7,1
Mediana	7,8	8,2	8,2	8,2
Percentil 75	8,6	8,7	8,4	9,2
Desviación estándar	1,3	1,1	1,8	1,4

Estadísticos de proba ^a		
	Pre-test	Post-test
U de Mann-Whitney	44,000	49,500
W de Wilcoxon	99,000	104,500
Z	-0,777	-0,694
Sig. asintótica (bilateral)	0,437	0,488
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,468 ^b	,497 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo de estudio

b. Non corrixido para empates.

Nas respostas a cada unha das cuestións individuais o grupo 5 obtén mellores puntuacións na maioría das preguntas propostas -no pretest, en 18 das 30 preguntas e no postest en 23 das 30-. Unha vez máis, non hai significación estatística, mais son datos que confirman novamente a idea do seu maior desempeño actitudinal.

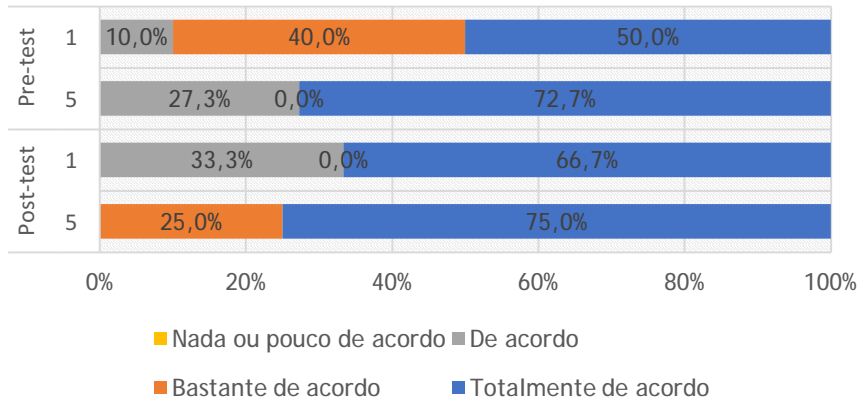
Escala Actitudinal: puntuaciones obtidas (1-4)						
	Puntuación media				Significación ^b	
	Pretest		Posttest		Pretest	Posttest
	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 5		
p1	3,4	3,3	3,9	3,4	1,000	,346
p2	2,6	3,5	3,0	3,3	,008	,381
p3	3,1	3,2	2,7	3,3	,863	,254
p4	2,7	2,7	2,9	3,3	,756	,539
p5	3,8	3,9	3,6	3,9	,705	,381
p6	3,7	2,8	3,5	3,2	,036	,283
p7	4,0	3,1	3,8	3,3	,016	,193
p8	3,9	3,9	3,8	3,8	,973	,872
p9	3,8	3,1	3,8	4,0	,251	,456
p10	3,4	3,5	3,3	3,8	,654	,554
p11	3,3	3,9	3,4	3,7	,223	,923
p12	3,7	3,5	2,6	3,4	,603	,069
p13	3,5	3,9	3,8	3,9	,426	,674
p14	3,3	3,5	3,2	3,3	,863	,923
p15	2,4	2,1	2,3	1,8	,605	,314
p16	3,3	3,7	3,3	3,3	,251	,872
p17	3,3	2,8	2,8	3,6	,426	,036
p18	3,0	3,3	3,3	3,8	,529	,203
p19	3,1	3,1	2,6	3,1	,882	,314
p20	3,1	2,8	3,4	2,8	,557	,140
p21	3,5	3,4	2,8	3,7	,863	,025
p22	2,8	2,7	3,1	3,3	,941	,582
p23	3,7	3,8	3,6	3,8	,918	,722
p24	3,1	3,1	3,2	2,8	,973	,497

Escala Actitudinal: puntuacións obtidas (1-4)						
	Puntuación media				Significación ^b	
	Pretest		Posttest		Pretest	Posttest
	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 5		
p25	2,6	3,9	2,8	2,8	,109	,923
p26	3,4	3,8	3,3	3,7	,349	,456
p27	3,7	3,9	3,5	3,8	,426	,418
p28	2,8	3,6	2,9	3,6	,132	,254
p29	3,7	3,8	3,2	3,5	,654	,771
p30	3,7	3,9	3,8	3,7	,654	,821

b. Significación exacta. Non corrixido para empates.

Especificamente hai cuestións nas que o grupo 5 destaca por riba do grupo 1. Por exemplo, ao tratarse dun curso cunha elevada diversidade cultural, son quen de identificala en moita maior medida. De igual maneira, opinan que as axudas deben ser iguais para todo o mundo ou rexeitan en maior medida que o alumnado doutras culturas empeore os resultados académicos do conxunto e xere máis conflitos no instituto. A explicación de todas estas cuestións parece estar na propia composición do grupo. Ao presentar unha elevada diversidade, están máis afeitos a tratar con persoas doutras culturas e situacións socioeconómicas, polo que amosan máis empatía ante estas cuestións e coñecen mellor a realidade cotiá doas persoas migrantes.

En oposición, tamén se produce un efecto pernicioso, xa que é o grupo que máis nega a influencia positiva da influencia intercultural, o cal pode ser debido a un certo sentimento de reacción e de defensa do propio fronte a outras culturas, sobre todo nos casos que se atopan nun contexto no que a cultura de orixe se encontra en minoría.



p10. As axudas sociais deben ser iguais para todos/as

Os resultados do cuestionario comportamental inciden na mesma liña que o actitudinal, xa que amosan unhas mellores competencias do grupo 5. Así, na agregación de resultados en tres niveis de competencias (baixo, medio e alto), o grupo máis diverso obtén un 90% de casos cun nivel alto, dato superior ao 70% do grupo 1. O valor de Chi-cadrado, $X^2=1,583$; Sig.=0,453, non resulta significativo, mais volve confirmar a percepción das diferenzas existentes.

	Cuestionario comportamental (%)	
	Postest	
	Grupo 1	Grupo 5
Nivel baixo	10,0%	0,0%
Nivel medio	20,0%	10,0%
Nivel alto	70,0%	90,0%

En cambio, ao transformar as respostas en puntuacións numéricas as diferenzas tórnanse significativas e máis claras aínda. O valor medio obtido polo grupo 1 é de 6,7 (sobre 10), mentres que o do grupo 5 chega case ata o 8 (7,9). Ademais, as respostas están moito máis concentradas

neste último caso, polo que hai menos variabilidade nas opinións e comportamentos do alumnado.

Cuestionario comportamental: puntuacións obtidas (sobre 10)		
	Postest	
	Grupo 1	Grupo 5
Media	6,7	7,9
Mínimo	3,3	4,8
Máximo	8,3	9,0
Percentil 25	6,5	7,5
Mediana	7,0	8,2
Percentil 75	7,5	8,5
Desviación estándar	1,42	1,23

Estadísticos de proba ^a	
	Base10
U de Mann-Whitney	16,500
W de Wilcoxon	71,500
Z	-2,547
Sig. asintótica (bilateral)	0,011
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,009 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo de estudio

b. Non corrixido para empates.

Especificamente, non hai ningunha pregunta do cuestionario onde o grupo 1 obteña unha porcentaxe superior de competencias elevadas que o grupo 5. En cambio, hai tres cuestións nas que o desempeño do grupo 5 é substancialmente mellor que o do grupo 1 e en todas elas aparece o factor da empatía: primeiro, a referida á muller inmigrante sen papeis que vai denunciar unha agresión sexual. O 56% do alumnado do grupo

1 cre que “se deben tramitar por separado a denuncia por agresión e o expediente de expulsión para evitar que os inmigrantes irregulares inventen ser vítimas para evitar ser expulsados”. Segunda, a cuestión sobre que farían ante bromas ou chistes racistas. Seis de cada dez alumnos do grupo 1 non farían nada ao respecto, mentres que ningunha persoa do grupo 5 marcou esta opción. A terceira, sobre as condicións laborais da industria téxtil na India ou Bangladesh. Tres cuartas partes do alumnado do grupo 1 cren que eses traballadores deberían estar contentos por ter un emprego nun país pobre ou que é un proceso polo que todos os países teñen que pasar.

		Cuestionario comportamental (%)	
		Posttest	
		Grupo 1	Grupo 5
p4	Nivel baixo de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel medio de competencia	55,6%	10,0%
	Nivel alto de competencia	44,4%	90,0%
p11	Nivel baixo de competencia	60,0%	0,0%
	Nivel medio de competencia	40,0%	87,5%
	Nivel alto de competencia	0,0%	12,5%
p17	Nivel baixo de competencia	77,8%	25,0%
	Nivel medio de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel alto de competencia	22,2%	75,0%

Os resultados do cuestionario competencial son totalmente consistentes cos do resto de instrumentos, xa que amosan un mellor desempeño no grupo 5, tanto no pretest coma no posttest. De feito, a evolución dos resultados entre as dúas fases tamén indica unha maior permeabilidade deste grupo en relación aos contidos multiculturais. En concreto, o grupo 5 non rexistra ningún caso de nivel baixo no conxunto da escala competencial e incrementa de forma clara a porcentaxe de alumnos cun nivel alto. Chi-cadrado é neste caso $X^2=4,250$; $Sig.=0,119$ (pretest)

e $X^2=6,528$; $Sig.=0,038$ (postest). Os resultados do postest parecen ser estatisticamente significativos, o cal implica que as diferenzas identificadas si son elevadas.

	Cuestionario competencial (%)			
	Pretest		Postest	
	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 5
Nivel baixo	10,0%	0,0%	12,5%	0,0%
Nivel medio	90,0%	70,0%	87,5%	50,0%
Nivel alto	0,0%	30,0%	0,0%	50,0%

Das 23 cuestións propostas no cuestionario de pretest, só en catro (13%) o grupo 1 obtivo unha maior porcentaxe de respostas cun nivel competencial alto e no postest só o fixo nunha ocasión. En cambio, o grupo 5 obtén resultados estatisticamente significativos en moitas das preguntas (especialmente no postest). Por exemplo, este alumnado, máis afeito a tratar coa diversidade, é quen de identificar tamén en maior medida os estereotipos racistas que se amosan nos medios de comunicación. En cambio, no grupo 1, máis da metade consideran que os medios son obxectivos ou que transmiten o mesmo respecto polos españois que polos inmigrantes -tamén consideran en maior medida que o incremento da violencia de xénero e da delincuencia son dúas consecuencias directas da inmigración en España-.

A transformación das respostas nunha escala numérica presenta tamén, e de xeito máis claro, unha visión da realidade comparada destes dous grupos. Así, o grupo 1 non só presenta unha puntuación media total máis baixa, senón que tamén ten unha evolución moito menos clara. O grupo 5 parte dunhas maiores competencias na fase de pretest e conta, ademais, cunha evolución moi marcada. Isto implica que non só o punto de partida é máis sensible no grupo máis diverso, senón que son máis receptivos ante os contidos presentados.

Cuestionario Competencial: puntuacións obtidas (sobre 10)				
	Pretest		Posttest	
	Grupo 1	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 5
Media	4,4	5,4	4,6	6,6
Mínimo	2,5	1,8	2,7	3,6
Máximo	6,1	7,5	6,1	8,6
Percentil 25	3,9	4,1	4,1	5,5
Mediana	4,3	5,9	4,3	6,7
Percentil 75	5,5	6,8	5,5	8,1
Desviación estándar	1,06	1,74	1,12	1,66

Estadísticos de proba ^a		
	Pretest	Posttest
U de Mann-Whitney	31,000	19,500
W de Wilcoxon	86,000	64,500
Z	-1,694	-2,458
Sig. asintótica (bilateral)	0,090	0,014
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,099 ^b	,012 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo de estudio

b. Non corrixido para empates.

Tal e como indicamos ao longo deste apartado, os grupos 1 e 5 empregan a mesma metodoloxía docente, as técnicas cooperativas, pero presentan resultados substancialmente diferentes. Aínda que en moitos deses resultados as diferenzas non resultan estatisticamente significativas, son o suficientemente consistentes como para afirmar que existen realmente. A causa de ditas diferenzas parece situarse na propia estrutura sociodemográfica dos grupos, xa que no resto de características estas aulas son semellantes. Nomeadamente, falamos da diversidade cultural existente, xa que o grupo 1 resulta bastante homoxéneo, mentres que o grupo 5 presenta unha diversidade maior.

Esta composición grupal permite un maior coñecemento das diferentes realidades migratorias e, sobre todo, un achegamento máis persoal e emocional ao fenómeno. É dicir, ao coñecer persoalmente compañeiras e compañeiros doutras culturas resulta máis doado empatizar e situarnos na súa pel. As probas destas maiores competencias atópanse non só nos instrumentos cuantitativos, senón tamén nos cualitativos, onde os grupo 5 demostrou unha maior predisposición á regularización de inmigrantes, por exemplo, ou un marco semántico moito máis rico.

Non obstante, hai que mencionar que en cuestións puntuais o grupo 5 manifesta que a propia cultura é mellor que outras. Ademais, considera en maior medida que o racismo está superado, seguramente por unha normalización da diversidade (o discurso sería “os meus compañeiros están integrados, así que non hai racismo”). Tamén hai que considerar que este maior contacto pode contribuír, en casos específicos e concretos, a unha actitude de corte supremacista como resposta á suposta “invasión” percibida.

Os grupos con maior contacto intercultural presentan unhas mellores competencias en todos os ámbitos (actitudinal, comportamental, competencial), así como no seu imaxinario mental. Esta conclusión resulta lóxica e coherente cunha primeira intuición e resulta tamén consistente cos datos obtidos polos instrumentos. Non obstante, non é posible concluír firmemente que esta sexa a única razón das diferenzas observadas. Non se pode, pois, extrapolar estes datos a toda a mostra, mais son os suficientemente robustos como para pensar que o factor diferencial é a súa composición estrutural.

O segundo par comparado é o grupo 7 fronte ao 9. Unhas das principais dificultades ao respecto é que o grupo 7 non emprega unha única metodoloxía e supón un caso “mixto”, xa que aplica técnicas transmisivas, cooperativas e por proxectos, aínda que as segundas predominen sobre a primeira, tal como se puido observar nas aulas. As outras diferenzas entre os dous grupos é que o 7 pertence a un centro situado nunha contorna urbana, mentres que o 9 é dun centro nun hábitat rural. Nas competencias identificadas en cada unha das aulas obsérvanse grandes diferenzas entre os dous grupos: o grupo 9 é o que obtén as mellores puntuacións,

mentres que o 7 sitúase, polo xeral, na última posición. Son dous grupos, por outra banda, semellantes no seu nivel académico, alto nos dous casos.

Analizando os resultados da escala actitudinal resulta claro que o grupo 9 obtén unhas valoracións moi superiores ás do grupo 7. Ademais do valor medio obtido na escala –arredor do 7,0 no caso do grupo 7 e do 8,6 no grupo 9- a aula do centro rural concentra moito máis as súas respostas -a metade do seu alumnado puntúa entre o 8,4 e o 9,1- e obtén uns valores mínimos superiores -sempre no aprobado-. O grupo 7, pola súa parte, presenta unhas puntuacións mínimas moi baixas, pero en cambio tamén rexistra algún caso con puntuacións moi elevadas. A súa diversidade nas respostas é, pois, moito maior.

Escala Actitudinal: puntuacións obtidas (sobre 10)				
	Pretest		Postest	
	Grupo 7	Grupo 9	Grupo 7	Grupo 9
Media	7,1	8,6	7,0	8,6
Mínimo	3,9	6,4	4,7	5,9
Máximo	8,9	9,6	9,6	9,7
Percentil 25	5,6	8,3	5,7	8,4
Mediana	7,4	9,0	7,1	8,9
Percentil 75	8,2	9,2	8,2	9,1
Desviación estándar	1,44	0,92	1,44	0,98

Estatísticos de proba ^a		
	Pre-test	Post-test
U de Mann-Whitney	78,500	72,000
W de Wilcoxon	288,500	282,000
Z	-3,811	-3,603
Sig. asintótica (bilateral)	0,000	0,000

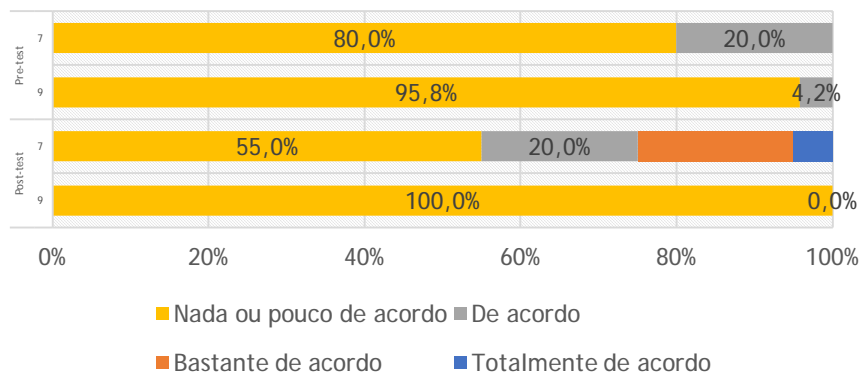
a. Variable de agrupación: Grupo de estudio

Na fase de pretest só nunha das preguntas da escala a puntuación obtida polo grupo 7 foi superior á do grupo 9, mentres que no postest isto sucedeu en 3 ocasións -identificación de diversidade e de estereotipos, fundamentalmente-.

Escala Actitudinal: puntuacións obtidas (1-4)						
	Puntuación media				Significación	
	Pretest		Postest		Pretest	Postest
	Grupo 7	Grupo 9	Grupo 7	Grupo 9		
p1	3,0	3,6	3,5	3,8	0,00	0,07
p2	3,1	3,2	3,3	3,2	0,94	0,55
p3	2,6	3,3	2,9	2,8	0,03	0,70
p4	2,9	2,1	2,3	2,0	0,02	0,25
p5	3,5	3,8	3,5	3,8	0,06	0,13
p6	3,2	3,4	3,4	3,9	0,03	0,04
p7	2,7	3,2	2,6	3,2	0,02	0,04
p8	3,6	3,9	3,4	3,9	0,00	0,01
p9	3,6	3,8	3,7	4,0	0,14	0,13
p10	3,4	3,7	3,4	3,7	0,01	0,09
p11	3,5	3,8	3,3	3,9	0,00	0,01
p12	2,6	3,6	3,1	3,4	0,00	0,39
p13	3,6	4,0	3,6	3,9	0,00	0,19
p14	2,6	3,6	2,8	3,7	0,00	0,01
p15	2,4	2,7	2,6	2,5	0,54	0,89
p16	3,5	3,8	3,3	3,8	0,01	0,04
p17	3,3	3,7	2,7	3,8	0,00	0,00
p18	3,2	3,8	3,2	3,9	0,00	0,00
p19	3,4	3,4	3,3	3,3	0,94	0,82
p20	3,3	3,5	3,3	3,7	0,03	0,06
p21	3,1	3,5	3,1	3,7	0,01	0,01

p22	3,0	3,9	3,3	3,7	0,00	0,05
p23	3,7	3,8	3,6	3,9	0,01	0,01
p24	2,9	3,7	3,1	3,8	0,00	0,01
p25	2,4	3,5	2,6	3,5	0,00	0,00
p26	3,5	3,9	3,2	3,7	0,00	0,01
p27	3,1	3,9	3,2	3,8	0,00	0,01
p28	3,1	3,6	2,7	3,5	0,00	0,00
p29	3,3	3,7	3,3	3,9	0,00	0,01
p30	3,8	4,0	3,3	4,0	0,00	0,00

Polo xeral, as respostas do grupo 9 son claramente máis comprensivas co fenómeno migratorio e moito máis empáticas coa diversidade. Por exemplo, na fase de postest a práctica totalidade deste grupo amosouse a prol da integración laboral en igualdade de condicións cos españois, mentres que o grupo 7 foi moito menos rotundo nas súas respostas. Outro aspecto diferencial á na defensa da cultura propia, posto que o grupo 7 semella estar a favor da segregación cultural para evitar unha posible “contaminación”.



p30. Os inmigrantes só deberían ter os traballos que os españois non queren ou non poden facer

Os resultados do cuestionario comportamental son aínda máis claros ao respecto, xa que o alumnado do grupo 9 que obtén un nivel alto de competencias duplica porcentualmente ao do grupo 7 que consegue o mesmo -91% e 44%, respectivamente-.

Cuestionario comportamental (%)		
	Postest	
	Grupo 7	Grupo 9
Nivel baixo	0,0%	0,0%
Nivel medio	55,6%	8,7%
Nivel alto	44,4%	91,3%

De maneira concreta só hai dúas cuestións nas que a porcentaxe do alumnado con competencias comportamentais altas é superior no grupo 7 que no grupo 9. Ámbalas dúas cuestións teñen que ver coa integración lingüística, pero a diferenza é practicamente nula. É dicir, a efectos prácticos, todas as cuestións comportamentais foron respondidas de xeito máis sensible coa interculturalidade polo grupo 9. En cambio, as dúas cuestións onde as diferenzas son máis notables -a favor do grupo 9, na pregunta 15 e na pregunta 20- teñen que ver coa identificación de actitudes ou comportamentos racistas.

Os valores transformados da escala amosan claramente as diferenzas entre ámbolos dous grupos, xa que entre o valor medio dun e doutro hai case 2 puntos de distancia -6,8 e 8,6-. Outro dato a ter en conta é a mediana, que indica que no grupo 9 a metade da poboación obtén unhas puntuacións superiores ao 9 sobre 10.

Cuestionario comportamental: puntuacións obtidas (sobre 10)		
	Postest	
	Grupo 7	Grupo 9
Media	6,8	8,6
Mínimo	4,0	4,8

Máximo	9,3	9,8
Percentil 25	5,8	8,3
Mediana	6,5	9,0
Percentil 75	8,3	9,3
Desviación estándar	1,69	1,29
Estadísticos de proba ^a		
	Base10	
U de Mann-Whitney	74,500	
W de Wilcoxon	245,500	
Z	-3,499	
Sig. asintótica (bilateral)	0,000	
a. Variable de agrupación: Grupo de estudio		

O cuestionario competencial presenta resultados que están na mesma liña que o enunciado ata o de agora, pero cun leve matiz: calquera dos dous grupos obteñen unhas valoracións inferiores ás das outras dúas escalas. Aínda así, o grupo 9 non só ten mellores competencias que o 7, senón que tamén experimenta unha evolución máis positiva. Chi-cadrado é $X^2=6,480$; Sig.=0,039 (pretest) e $X^2=17,726$; Sig.=0,000 (postest). En calquera dos dous casos os resultados parecen ser estatisticamente significativos, o cal implica que as diferenzas identificadas son elevadas.

	Cuestionario competencial (%)			
	Pretest		Postest	
	Grupo 7	Grupo 9	Grupo 7	Grupo 9
Nivel baixo	28,6%	0,0%	72,2%	5,3%
Nivel medio	66,7%	81,3%	16,7%	47,4%
Nivel alto	4,8%	18,8%	11,1%	47,4%

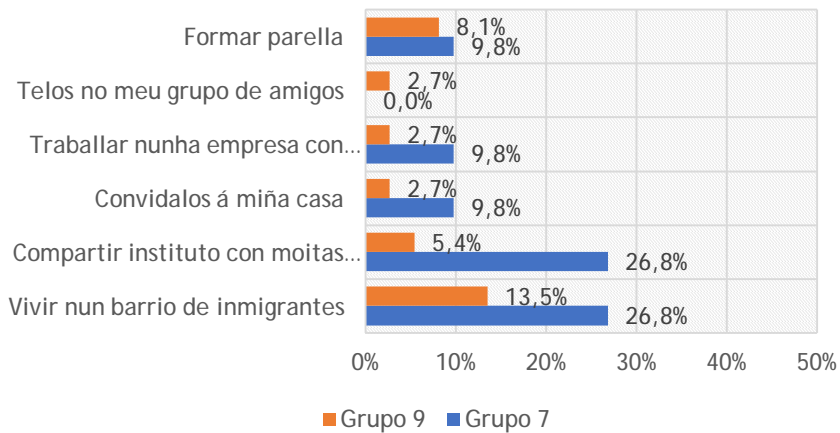
A transformación en escala numérica dos resultados totais do instrumento clarifica aínda máis estas diferenciacións e reafirma a idea de que en ningún dos dous casos o seu desempeño é moi elevado. De feito, no grupo 9 hai unha elevada variabilidade das respostas situándose o valor mínimo en 1,8 sobre 10. É dicir, teñen un nivel alto en canto a actitudes e comportamentos, pero non tanto no nivel das competencias, nas que as diferenzas individuais son notables.

Escala Competencial: puntuacións obtidas (sobre 10)				
	Pretest		Postest	
	Grupo 7	Grupo 9	Grupo 7	Grupo 9
Media	4,0	5,7	3,3	6,4
Mínimo	1,6	3,4	1,8	1,8
Máximo	7,0	8,4	7,5	8,0
Percentil 25	3,0	4,4	2,3	6,1
Mediana	3,9	5,6	2,5	6,4
Percentil 75	4,8	6,5	3,9	7,5
Desviación estándar	1,39	1,55	1,80	1,50

Estadísticos de probaa		
	Pretest	Postest
U de Mann-Whitney	74,000	57,000
W de Wilcoxon	327,000	247,000
Z	-3,021	-3,873
Sig. asintótica (bilateral)	0,003	0,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,002b	,000b
a. Variable de agrupación: Grupo de estudio		
b. Non corrixido para empates.		

Con respecto ás preguntas específicas do instrumento, non hai ningún caso onde o grupo 7 presente un mellor desempeño que o grupo 9. Como

exemplo das diferenzas entre os dous grupos presentamos a continuación cuestións que evitarían facer con persoas inmigrantes. Destaca, sobre todo, que compartir un centro de estudos con moitas nacionalidades e vivir nun barrio de inmigrantes son as dúas cuestións máis conflitivas, especialmente para o grupo 7 -a porcentaxe de persoas que evitarían vivir nun barrio con persoas ciganas incrementaría-se ata o 41,5% no caso do grupo 7-. O rexeitamento a formar parella ten a mesma incidencia tanto nunha aula coma na outra.



En relación coas persoas inmigrantes, evitarían...

Quedou así demostrado que hai diferenzas significativas no desempeño dos dous grupos. É claro que o grupo 9 presenta unhas elevadas competencias en cada un dos instrumentos analizados, mentres que o grupo 7 non só amosa uns resultados comparativamente peores, senón que tamén rexistra unhas competencias bastante limitadas en termos absolutos. Todas estas respostas teñen o seu reflexo nos instrumentos cualitativos, onde o grupo 9 presenta uns contidos máis próximos á realidade e tamén máis sensibles coa diversidade.

Tal e como indicamos anteriormente resulta complexo concluír cal é a causa destas diferenzas posto que, ao non ser unha comparación “pura”, podería ser o caso de que o uso dunha metodoloxía mixta estea detrás destes resultados e non as circunstancias intrínsecas do propia grupo.

Para tratar de discernir algo máis esta complexa cuestión comparamos os valores medios obtidos polo grupo 7 co resto de grupos cos que comparte, polo menos parcialmente, metodoloxía -grupos que fan proxectos e que usan outras metodoloxías didácticas-.

As diferenzas que existen nas puntuacións medias obtidas polos diferentes grupos en cada un dos instrumentos fan pensar que as causas da diversidade de competencias multiculturais entre o grupo 7 e o grupo 9 non residen na metodoloxía docente. É dicir, o grupo 7 non obtivo puntuacións semellantes ás do resto de grupos con metodoloxías cooperativas ou transmisivas, nin, tal e como vimos, próximas ás do grupo 10. Se en todas o seu desempeño é tan diferente, parece que a metodoloxía non ten unha influencia tan determinante.

Comparación das puntuacións do Grupo 7 co resto de grupos cos que comparte parcialmente metodoloxía (media sobre 10)						
Pretest		Actitudinal		Comportamental	Competencial	
		Posttest	Posttest	Pretest	Posttest	
Grupo 7	7	7,1	7,0	6,8	4,0	3,3
	1	7,5	7,4	6,7	4,4	4,6
Cooperativo	2	6,9	6,5	5,6	4,8	4,2
	5	7,9	8,0	7,9	5,4	6,6
Transmisivo	3	7,6	7,8	7,7	5,2	5,8
	10	6,9	6,7	6,9	4,3	5,2
	11	7,5	8,2	*	4,6	5,4

Semella, pola súa parte, que o grupo 9 é o que máis competencias demostra e é tamén o único que conta cunha metodoloxía exclusivamente por proxectos. Non é posible concluír se esta é a causa das súas elevadas competencias mais, aínda que en principio non parece que outros aspectos estruturais -por exemplo, a súa localización nunha contorna rural- teñan unha influencia maior, pois no hábitat rural adoita haber menos diversidade cultural, poida que neste caso inflúa o feito de que sexa unha

vila cunha comunidade marroquí ben asentada, ademais de que o propio centro -mais non o mesmo alumnado- participara anteriormente noutros programas de educación inclusiva.

Parece factible, en calquera caso, pensar que traballar exclusivamente por proxectos pode ter, como mínimo, unha influencia positiva no desenvolvemento das competencias interculturais. Hai un último apunte que facer ao respecto, posto que existe a posibilidade de que, como consecuencia dun tamaño mostral limitado, as variacións sexan por causas descoñecidas ou completamente aleatorias. Por exemplo, pode darse o caso de que o grupo 9 sexa extraordinariamente sensible porque nesa aula xuntáronse de maneira casual persoas cunhas competencias elevadas e que no grupo 7 aconteza a situación inversa. En todo caso, hai un aspecto claro que é que o grupo co maior desempeño intercultural é o que está empregando unha metodoloxía por proxectos pura e que, no caso do grupo 7, a metodoloxía non aparece como un elemento claramente diferenciador.

Os grupos 8 e 10, terceiro dos pares a comparar, preséntanse como exemplos de aulas con metodoloxía transmisiva. No caso do grupo 8 -moito máis numeroso- empregan unha metodoloxía mixta, posto que tamén hai traballo cooperativo. O grupo 10, de 1º de BAC, é o representante máis “puro” da metodoloxía transmisiva. En comparación con outras metodoloxías os grupos transmisivos non adoitan obter puntuacións elevadas nin unhas competencias moi altas.

O grupo 8 presenta, con respecto á escala actitudinal, uns mellores resultados medios que o grupo 10, que non só queda cunha puntuación por debaixo do 7 sobre 10, senón que tamén empeora as súas competencias entre o pretest e o postest. O grupo 8, pola súa banda, incrementa de xeito significativo a súa competencia media entre estes dous momentos (pasa do 7,8 ao 8,3). Neste caso destaca, entre outras cuestións, o incremento do valor mínimo recollido (pasa do 5,8 a 6,7), o cal implica que incluso os individuos con menos competencias de partida aproveitaron positivamente o programa realizado.

Escala Actitudinal: puntuacións obtidas (sobre 10)				
	Pretest		Postest	
	Grupo 8	Grupo 10	Grupo 8	Grupo 10
Media	7,8	6,9	8,3	6,7
Mínimo	5,8	4,7	6,7	3,0
Máximo	9,2	9,0	9,6	8,9
Percentil 25	7,4	5,7	7,8	5,8
Mediana	7,9	7,1	8,5	6,2
Percentil 75	8,2	8,1	8,8	8,3
Desviación estándar	0,68	1,38	0,75	1,79

Estadísticos de proba ^a		
	Pretest	Postest
U de Mann-Whitney	122,500	88,500
W de Wilcoxon	258,500	241,500
Z	-2,218	-2,799
Sig. asintótica (bilateral)	0,027	0,005
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	-	,004 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo de estudio

b. Non corrixido para empates.

As diferenzas entre os dous grupos amosan unha vez máis que o grupo 8 ten unhas mellores competencias actitudinais. No postest, por exemplo, só unha das 30 variables foi mellor resolta polo grupo 10 que polo 8 e son habituais as diferenzas significativas no sentido oposto.

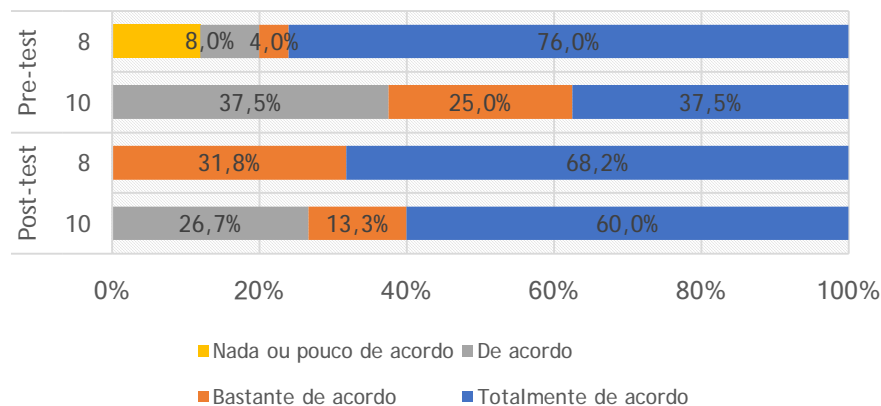
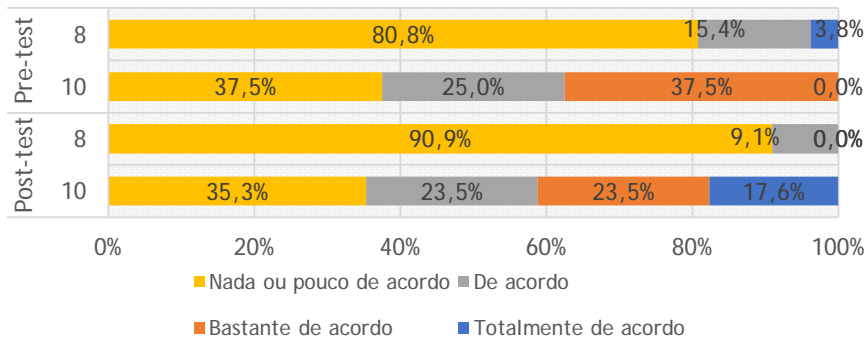
	Escala Actitudinal: puntuacións obtidas (1-4)					
	Puntuación media				Significación	
	Pretest		Postest		Pretest	Postest
	Grupo 8	Grupo 10	Grupo 8	Grupo 10		
p1	3,0	3,3	3,5	2,8	0,522	0,054

Escala Actitudinal: puntuaciones obtidas (1-4)						
	Puntuación media				Significación	
	Pretest		Posttest		Pretest	Posttest
	Grupo 8	Grupo 10	Grupo 8	Grupo 10		
p2	2,8	2,8	2,9	2,5	0,885	0,255
p3	2,9	2,7	3,0	2,4	0,247	0,094
p4	2,0	2,4	2,4	2,4	0,137	0,941
p5	3,8	3,6	3,7	3,1	0,879	0,251
p6	3,1	2,9	3,1	2,9	0,331	0,647
p7	3,4	3,1	3,3	3,5	0,088	0,400
p8	4,0	3,8	4,0	3,4	0,024	0,012
p9	3,8	2,7	3,4	3,2	0,000	0,495
p10	3,3	3,2	3,5	3,3	0,168	0,291
p11	3,7	3,3	3,5	3,1	0,014	0,177
p12	3,2	2,7	3,5	3,4	0,310	0,477
p13	3,8	3,3	3,9	3,2	0,029	0,014
p14	3,3	2,6	3,4	3,1	0,040	0,459
p15	2,7	2,9	3,1	2,8	0,476	0,271
p16	3,7	3,0	3,9	2,8	0,003	0,000
p17	3,5	3,1	3,5	2,8	0,207	0,040
p18	2,8	2,9	3,4	3,0	0,704	0,184
p19	2,7	2,6	3,1	2,9	0,714	0,455
p20	3,2	3,3	3,4	2,9	0,666	0,118
p21	3,3	3,1	3,8	3,6	0,384	0,222
p22	3,4	3,0	3,7	3,3	0,062	0,313
p23	4,0	3,2	4,0	3,2	0,000	0,001
p24	3,1	3,3	3,6	3,1	0,419	0,092
p25	3,7	3,3	3,8	3,0	0,144	0,001

Escala Actitudinal: puntuacións obtidas (1-4)						
	Puntuación media				Significación	
	Pretest		Posttest		Pretest	Posttest
	Grupo 8	Grupo 10	Grupo 8	Grupo 10		
p26	3,8	3,1	4,0	3,1	0,002	0,000
p27	3,8	3,1	3,7	3,2	0,007	0,102
p28	3,2	3,2	3,4	3,1	0,844	0,513
p29	3,8	3,8	3,9	3,5	0,298	0,043
p30	4,0	3,7	4,0	3,1	0,270	0,011

De xeito concreto, podemos pór como exemplo tres cuestións nas que as competencias actitudinais dun e doutro grupo presentan discrepancias clara e estatisticamente significativas. En primeiro lugar, hai dúas cuestións que enfrontan ao alumnado coa desigualdade e fan que presente a súa opinión de xeito xenérico -en termos de xustiza-inxustiza e de normalidade-non normalidade-. Así, no grupo 8 hai unha clara maioría de persoas que cren inxusta a diferenza de oportunidades en función da procedencia e, nunhas porcentaxes semellantes, que a desigualdade non é normal. En cambio, no grupo 10 hai unha maior división de opinións e moitas das persoas entrevistadas manifestan opinións máis próximas á aceptación da desigualdade.

Por outro lado, a actitude fronte a un dos estereotipos máis estendidos sobre a inmigración é tamén diferente en cada aula: a porcentaxe que rexeita a idea de que a sanidade empeora por culpa da inmigración é sensiblemente superior no caso do grupo 8, se ben hai que destacar a evolución positiva das respostas do grupo 10.



A desigualdade entre estranxeiros e españois é normal

Unha vez máis, o cuestionario comportamental vai na mesma liña que o actitudinal e amosa unha diferenza substantiva entre o grupo 8 e o 10. Como dato positivo, ningunha das aulas presenta un nivel baixo de competencias, pero no grupo 10 hai unha proporción moi inferior de altas competencias. Chi-cadrado é $X^2=7,388$; Sig.=0,007.

	Cuestionario comportamental (%)	
	Postest	
	Grupo 8	Grupo 10
Nivel baixo	0,00%	0,00%

Cuestionario comportamental (%)		
	Postest	
	Grupo 8	Grupo 10
Nivel medio	4,17%	37,50%
Nivel alto	95,83%	62,50%

Numericamente as diferenzas son igualmente significativas, posto que a diferenza no valor medio obtido é de 1,5 puntos. Todos os indicadores (rango, mínimo, mediana, etc.) amosan a mesma pauta.

Cuestionario comportamental: puntuacións obtidas (sobre 10)		
	Postest	
	Grupo 8	Grupo 10
Media	8,4	6,9
Mínimo	5,3	4,8
Máximo	9,8	8,5
Percentil 25	7,8	6,2
Mediana	8,8	7,3
Percentil 75	9,0	8,0
Desviación estándar	0,99	1,23

Estadísticos de proba ^a	
	Base10
U de Mann-Whitney	57,000
W de Wilcoxon	193,000
Z	-3,744
Sig. asintótica (bilateral)	0,000
Significación exacta [2 ^a (sig. unilateral)]	,000 ^b
a. Variable de agrupación: Grupo de estudio	
b. Non corrixido para empates.	

Finalmente, como exemplo, preséntanse algunhas das cuestións que máis marcan a diferenza. O grupo 8, na p2, ten claro que o proceder axeitado sería a denuncia no suposto da enfermeira española en Alemaña que traballa como auxiliar e fai máis horas das que cobra, mentres que un terzo do outro grupo pensa que debería estar agradecida ou que lle está quitando o traballo aos alemáns. A metade do grupo 10 considera que as condicións laborais da industria téxtil en países como a India ou Bangladesh (p17) son “normais” e que as persoas que traballan nela deben sentirse agradecidas por ter un emprego.

A práctica totalidade do grupo 8 é quen de identificar comportamentos racistas (p20), mentres que unha de cada tres persoas do grupo 10 non o é. A única cuestión onde o grupo 10 ten un desempeño lixeiramente mellor é diante de bromas ou chistes racistas, xa que actuaría en maior medida que o alumnado do grupo 10.

Cuestionario comportamental (%)			
		Postest	
		Grupo 8	Grupo 10
P2	Nivel baixo de competencia	4,2%	37,5%
	Nivel medio de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel alto de competencia	95,8%	62,5%
p17	Nivel baixo de competencia	12,5%	50,0%
	Nivel medio de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel alto de competencia	87,5%	50,0%
P20	Nivel baixo de competencia	8,3%	33,3%
	Nivel medio de competencia	0,0%	0,0%
	Nivel alto de competencia	91,7%	66,7%

Aínda que os resultados do cuestionario competencial non parecen ser estatisticamente significativos, $X^2=5,328$; Sig.=0,070 (pretest) e $X^2=2,0281$; Sig.=0,244 (postest), os datos inciden novamente na mesma

idea expresada xa previamente: un dos grupos ten unhas competencias interculturais claramente superiores ás da outra aula analizada.

	Cuestionario competencial (%)			
	Pretest		Postest	
	Grupo 8	Grupo 10	Grupo 8	Grupo 10
Nivel baixo	3,8%	27,3%	0,0%	9,1%
Nivel medio	84,6%	72,7%	73,7%	81,8%
Nivel alto	11,5%	0,0%	26,3%	9,1%

A transformación das respostas nunha escala numérica acada os mesmos resultados e indica tanto unhas mellores competencias coma unha menor concentración de respostas no grupo 8. Aínda así hai que destacar que na fase de pretest as puntuacións mínimas obtidas foron moi baixas no caso das dúas aulas. No caso do grupo 8 o programa contribuíu a mellorar as puntuacións das persoas con menores competencias, pero non tanto as de aquelas que contaban xa desde a fase de pretest cuns valores máis elevados.

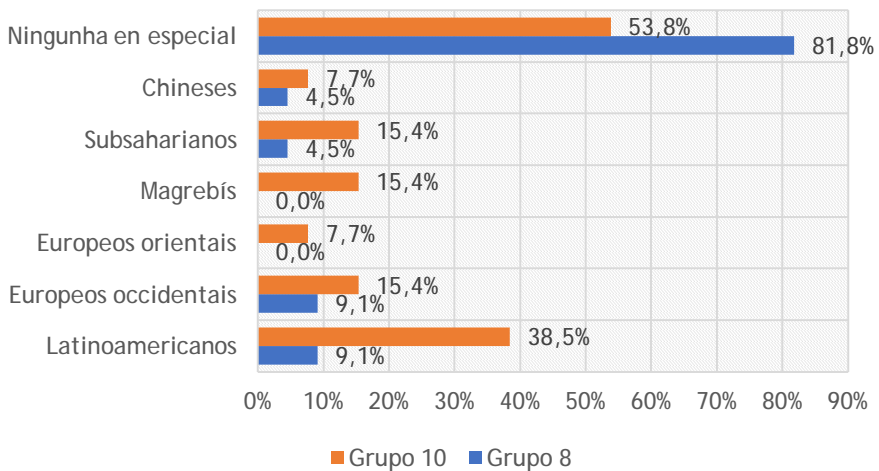
	Cuestionario Competencial: puntuacións obtidas (sobre 10)			
	Pretest		Postest	
	Grupo 8	Grupo 10	Grupo 8	Grupo 10
Media	5,4	4,3	6,1	5,2
Mínimo	1,8	1,1	4,1	2,5
Máximo	7,5	6,4	7,7	7,0
Percentil 25	4,8	3,0	5,7	3,9
Mediana	5,5	4,8	6,3	5,9
Percentil 75	6,4	5,9	6,6	6,4
Desviación estándar	1,26	1,69	0,90	1,57

Estatísticos de proba ^a		
	Pretest	Postest
U de Mann-Whitney	115,500	97,500
W de Wilcoxon	206,500	188,500
Z	-1,739	-1,567
Sig. asíntótica (bilateral)	0,082	0,117
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,083 ^b	,121 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo de estudio

b. Non corrixido para empates.

Finalmente, como exemplo do dito neste epígrafe, amosamos unhas das cuestións onde as diferenzas son máis notables: o grupo 8 indica, nunha alta proporción (caso 82%) que non hai ningunha nacionalidade pola que sintan especial simpatía -é dicir, non miden o colectivo como un todo e non se guían por estereotipos-. En cambio, no grupo 10 recóllense moitas respostas mencionando un ou outro colectivo en especial, o cal indica certo grao de racismo.



Colectivos polos que senten simpatía

Os dous grupos con metodoloxías transmisivas comparados neste apartado presentan diferenzas substantivas no seu desempeño intercultural, tanto en actitudes coma en comportamentos e en coñecementos. Na análise cualitativa evocan unha serie de conceptos relativamente comúns, mais de seguido agroman as diferenzas, especialmente na intensidade coa que se expresan. Así, o grupo 10 sinala moitas máis desvantaxes e incide nos presuntos custos sanitarios. O grupo 8, cun desempeño moito máis elevado nos instrumentos cuantitativos, salienta, nos de tipo cualitativo, unha maior cantidade de vantaxes asociadas á chegada de persoas inmigrantes.

As diferenzas, pois, existen e son claramente medibles, o cal implicaría que neste caso a metodoloxía non está afectando tanto ao desenvolvemento das competencias interculturais. A explicación a esta diversidade de respostas habería que buscala, daquela, noutros elementos que poidan diferenciar a ambos grupos. No caso dos grupos experimentais de 1º de BAC -e un deles é o grupo 10- en xeral a súa actitude cara o programa amosábase menos receptiva que a dos de 4º de ESO, o cal podería explicarse pola maior proximidade das probas ABAU ou por unha maior autopercepción de madurez que podería implicar unha sensación de que eles/elas non precisan un programa de educación en valores. Por outra banda, aínda que a actitude de todo o profesorado colaborador foi moi positiva, o profesor do grupo 8 insistía moito ao seu alumnado na conveniencia de tentar implicarse no programa e aprobeitalo ao máximo, o cal tamén puido favorecer unha maior receptividade por parte do alumnado.

En resumo, a idea de partida destas tres comparativas por pares era comprobar ata que punto a metodoloxía docente é tan determinante no desempeño intercultural. Tal e como vimos, hai sensibles diferenzas entre cada par de grupos analizados, o cal parece implicar que a metodoloxía non é un factor tan decisivo como se puidera pensar inicialmente. Non obstante, habería que establecer algúns matices.

O traballo realizado ten unhas limitacións como consecuencia da dispoñibilidade de centros educativos participantes e do propio proxecto -non sería posible aplicar o programa nun número moi superior de centros e aulas-. É dicir, ao non poder obter unha mostra moi superior da que

se dispuxo, o número de casos en cada aula e mesmo de cada metodoloxía é limitado. A principal consecuencia é que non se poden extrapolar os datos, pero tamén que pode haber resultados distorsionados por casos extremos que se atopen dentro de cada grupo. En consecuencia, é difícil obter conclusións categóricas.

Igualmente, as aulas contan cunhas características intrínsecas diversas entre si o cal ten un dobre efecto: por un lado, permite identificar factores que poden incidir nas competencias, pero por outro lado limita ata certo punto a comparativa ao non ter realmente grupos parellos de análise. Aínda así, a análise comparativa permítenos inferir algunhas conclusións. A principal é que a presenza da metodoloxía cooperativa, tal e como apuntamos, non parece ter un papel tan decisivo no desenvolvemento das competencias interculturais, se ben a metodoloxía por proxectos si obtén de forma clara e significativa valores superiores ás demais. Atopar diferenzas nos tres cruces realizados encamiña as nosas pescudas cara a esa conclusión.

En suma, a metodoloxía pode ser un factor de influencia, pero non de xeito exclusivo e non de maneira principal -coa posible excepción da metodoloxía por proxectos-. Parece claro, igualmente, que o contacto habitual con persoas de orixes e culturas diversas si que produce unhas mellores competencias e unhas opinións moito menos racistas -de feito, nas familias con historial migratorio hai un nivel competencial máis elevado-. Por suposto, existe a posibilidade de que as diferenzas rexistradas sexan completamente aleatorias, froito da composición por azar de cada unha das aulas -ou da dispoñibilidade de acceso a elas-. Aínda así, hai indicios que, sen ser concluíntes, parecen rexeitar esta opción e encamiñan o discurso cara a outros factores.

8.4.4. Fase 4. Contraste por pares de grupos: análise cualitativa

A análise cualitativa permite tamén realizar un achegamento máis detallado ás diferenzas entre grupos. En xeral, os códigos obtidos a través do uso do programa Atlas.ti nos instrumentos cualitativos de pretest caracterízanse pola súa abordaxe menos formal e máis apegada ao cotián. Esta

proximidade ao cotián explica tamén a maior incidencia de tópicos ou lugares comúns respecto das migracións. É dicir, o pretest é o momento no que observamos unha maior carga na construción do imaxinario sobre as migracións de elementos mediáticos e/ou de actualidade. O paradigma deste tipo de códigos atopámolo á hora de sinalar as desvantaxes da migración, nas que o máis comentado son os custos da asistencia ás persoas migrantes.

Estas desvantaxes describen a situación migratoria como conflito social en si mesmo, asociada ao descontrol que provoca o fenómeno migratorio no país receptor, tanto en termos de custos de asistencia coma dun continxente de persoas que é presentado como caótico e pouco disposto á integración ou á adaptación. Sen embargo, tamén recollen como unha das desvantaxes máis sinaladas o racismo por parte da poboación “receptora” no lugar de destino.

O postest caracterízase, en cambio, por unha abordaxe máis formal ou estrutural do fenómeno. Tenden a abandonarse os códigos máis claramente vencellados coa experiencia subxectiva e toman o protagonismo cuestións de índole social xeral ou mesmo legal. Un exemplo claro deste cambio é a preeminencia, como conflito migratorio, da precariedade laboral fronte ao conflito idiomático. Este tipo de cambios, cremos, son indicativos dunha caracterización que xa non é tan subxectiva precisamente porque se lles outorgaron aos alumnos/as datos e elementos de xuízo e, polo tanto, de que constrúen a súa opinión dende o externo -dende a información que brindan as actividades levadas a cabo no programa-.

Alén desta valoración xeral, no proxecto propónse unha comparativa dos resultados cualitativos segundo as características dos centros e das súas aulas. Este contraste pretende comprobar, como no caso da parte cuantitativa, se os resultados, nos efectos das actividades levadas a cabo con eles, poden ser tamén dependentes da tipoloxía e situación do centro, alén da incidencia da metodoloxía. Os grupos comparados neste caso, con metodoloxías próximas entre si, pero diverxentes polas características do centro e/ou da aula, son outra vez por unha banda o grupo 9 (rural, metodoloxía por proxectos, 4º de ESO) e o grupo 7 (urbano, metodoloxía por proxectos+cooperativo+transmisivo, 4º de ESO); pola

outra o grupo 1 (periurbano, alumnado con pouca diversidade cultural, cooperativo, 1º de BAC) e o grupo 5 (periurbano, alumnado con moita diversidade cultural, cooperativo, 4º de ESO) e, por último, o grupo 8 (rural, cooperativo+transmisivo, grupo numeroso, 4ª de ESO) e o grupo 10 (rural, transmisivo, grupo pequeno, 4º de ESO).

No primeiro contraste, o grupo 9 caracterízase por unha maior profundidade do seu mundo semántico respecto das migracións. Salientan moitos máis aspectos tanto na fase de pretest, máis emocional e subxectiva, como na de postest, máis achegada á comprensión e aplicación dos contidos formais. Así, por exemplo, cadran coa tendencia xeral dos grupos respecto á relevancia outorgada ao conflito migratorio que supón o descoñecemento do idioma e son os que máis se fixaron nesta cuestión á hora de redactar os seus relatos. Asemade, son o único curso que considera como un conflito da situación migratoria a perda de contacto coa familia.

Pero tamén son o curso que máis salienta os criterios formais respecto da nacionalidade no postest, o cal leva a considerar que son os que mellor incorporaron estes contidos. O grupo 7, pola contra, aparece máis claramente vencellado aos contidos, senón discriminatorios, si máis prexuízos respecto das migracións. Salientan moitos máis aspectos negativos, fundamentalmente a idea de que a chegada de migrantes pode poñer en risco o traballo dos nacionais. Isto pode ter a súa lóxica na contorna urbana na que se moven estes alumnos, na que poden ter unha experiencia real de contacto con persoas migrantes traballando en diferentes ámbitos.

Mais no caso do grupo 9 trátase dun centro situado nunha vila rural que conta cunha comunidade de orixe magrebí bastante asentada, coa que o alumnado pode ter tamén un contacto real que o afaste das perspectivas máis mediáticas sobre o tema, ao contrario dunha relación máis distante, menos estreita, como a que pode terse na contorna urbana, por moito que se atopen inmigrantes traballando por exemplo en distintas áreas do sector servizos. Neste senso, o grupo 9 sinala máis ben aspectos máis estruturais, como o custo de asistencia ou o aumento do paro que, segundo a súa opinión, provoca a chegada de inmigrantes. Á hora de valorar as dificultades á integración, ademais do idioma, o grupo 9

salienta tamén unha maior incidencia da nacionalidade, especificamente das africanas, e da relixión, case sempre en referencia a relixión musulmá. Respecto dos exemplos do que consideran racismo, ámbolos dous grupos son moi semellantes e salientan sobre todo a discriminación social. É destacable, por outra banda, a maior percepción do microrracismo como elemento cotián, un elemento no que o grupo 9 cadra coa tendencia xeral.

En termos globais, o grupo 9 acadou uns mellores resultados no que refire á súa avaliación e caracterización da situación migratoria. Evitan, en xeral, os prexuízos. Dos dous grupos son o máis favorable, con moita diferenza, á regularización das persoas inmigrantes. Finalmente, respecto das cuestións que máis destacan da chegada de persoas migrantes, é sobre todo a diversidade cultural e o aumento da poboación, pero tamén sinalan, en maior medida que o grupo 7, como moi positiva a súa achega á economía. Todas estas percepcións teñen a súa confirmación na análise cuantitativa das diferentes escalas empregadas. En todas elas as competencias demostradas polo grupo 9 son significativamente mellores que as amosadas polo grupo 7.

Resultados escalas (Media sobre 10)				
	Grupo 7		Grupo 9	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Escala Actitudinal	7,07	7,01	8,57	8,62
Competencial	3,99	3,33	5,68	6,35
Comportamental	-	6,81	-	8,63

Resultados agregados escalas (%)					
		Grupo 7		Grupo 9	
		Pretest	Postest	Pretest	Postest
Competencial	Nivel baixo	28,6%	72,2%	0,0%	5,3%
	Nivel medio	66,7%	16,7%	81,3%	47,4%
	Nivel alto	4,8%	11,1%	18,8%	47,4%

Resultados agregados escalas (%)					
		Grupo 7		Grupo 9	
		Pretest	Postest	Pretest	Postest
Comportamental	Nivel baixo	-	0,0%	-	0,0%
	Nivel medio	-	55,6%	-	8,7%
	Nivel alto	-	44,4%	-	91,3%

Canto ao grupo 1 e o grupo 5, o principal aspecto a destacar no contraste é unha vez máis o efecto da diversidade cultural na caracterización do mundo semántico do alumnado. Parece, tanto pola intuición inicial como polos resultados obtidos, que unha maior diversidade na aula ten consecuencias directas na identificación dos elementos sociais máis relevantes. Así, o grupo 1 -socialmente menos diverso- salienta menos nacionalidades diferentes, afonda menos e amosa un mundo semántico menos rico comparativamente que o grupo 5, que adoita destacar maior diversidade e, en xeral, enriquece máis a súa expresión. Semella que o contacto continuado con compañeiros/as de orixes diversas ten un efecto normalizador e contribúe a construír un imaxinario contextual moito máis amplo.

En calquera caso, tendo en conta que os dous grupos se caracterizan pola utilización dunha metodoloxía cooperativa, a conclusión máis obvia é que as diferenzas nos discursos veñen explicadas pola composición dos propios grupos -fundamentalmente pola diversidade- e non tanto pola aplicación de dita metodoloxía. A cuestión, polo tanto, é comprender o efecto no desenvolvemento da empatía a partir das actividades realizadas por eles/elas.

O grupo 5 é, con moita diferenza, máis favorable á regularización dos inmigrantes irregulares. Pero non só iso, tamén tende a ter unha opinión máis temperada respecto da cantidade de migrantes que considera que hai en Galicia, xa que salienta que son poucos -mantense, neste senso, máis perto dos datos reais-. En cambio, o grupo 1 é o único que salienta que hai moitos inmigrantes ou demasiados e é menos favorable á súa regularización. Parece así que un limitado contacto coa realidade

migratoria contribúe a un discurso menos apegado á realidade e, tal e como vimos noutros grupos, máis mediatizado polos estereotipos ou polos discursos dos medios de comunicación.

Un grupo máis diverso coñece unha maior variedade de circunstancias persoais, o cal contribúe a ter unha serie de coñecementos máis asentados sobre a migración. Isto reflíctese tanto na escala actitudinal coma na competencial, nas que o grupo 5 adoita ter un mellor desempeño en case todas as cuestións analizadas. Por exemplo, este grupo é quen de identificar mellor a diversidade da súa contorna e ten máis dificultades para comprender as causas da discriminación -son, pois, máis igualitarios-.

De igual xeito, é quen de identificar mellor os efectos da inmigración. Non obstante, este contacto directo ten tamén a consecuencia de que se amosan máis convencidos de que o racismo está superado ou de que a cultura propia é mellor que as outras. Hai, pois, un dobre efecto no grupo 5: ao existir un maior contacto coa diversidade, o seu discurso é máis amplo e rico en matices e presenta, en xeral, maior sensibilidade. Non obstante, paralelamente, mantéñense certas afirmacións etnocéntricas -a cultura propia como mellor- como efecto quizais de reafirmación da identidade propia.

Estes impactos vense tamén na análise das vantaxes e desvantaxes da chegada de persoas migrantes. O grupo 5 salienta moito máis a importancia da súa achega en termos de aumento da poboación e mellora da situación demográfica, algo que o grupo 1 sabe recoñecer en menor medida. Sen embargo, tamén identifican algúns aspectos negativos ou conflictivos respecto das migracións en maior medida. Por exemplo, aínda que o grupo 5 sexa máis favorable á regularización son tamén os que máis salientan que a inmigración pode ter un efecto indesexado ao “quitarlle” traballo ás persoas nacionais. En cambio, o grupo 1, ao non estar tan directamente en contacto pode identificar outros aspectos do proceso migratorio, xa que son os únicos que salientan que un dos efectos negativos das migracións é, precisamente, a perda de man de obra nos países de orixe.

Hai matices importantes no discurso de cada un dos grupos e iso conxúgase claramente cos resultados cuantitativos das escalas, xa que é

o grupo 5 o que obtén mellor desempeño en cada unha delas. Non obstante, estes matices non son tan contundentes como cabería pensar, xa que o grupo máis diverso presenta un maior coñecemento da situación do colectivo migrante, mais tamén reporta actitudes e comportamentos discriminatorios. Resumindo, a convivencia con persoas migrantes parece mellorar o coñecemento e a empatía coas súas problemáticas, pero non elimina de xeito claro ideas discriminatorias.

Resultados escalas (Media sobre 10)				
	Grupo 1		Grupo 5	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Escala Actitudinal	7,50	7,39	7,91	8,03
Competencial	4,41	4,60	5,41	6,59
Comportamental	-	6,67	-	7,87

Resultados agregados escalas (%)					
		Grupo 1		Grupo 5	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Competencial	Nivel baixo	10,0%	12,5%	0,0%	0,0%
	Nivel medio	90,0%	87,5%	70,0%	50,0%
	Nivel alto	0,0%	0,0%	30,0%	50,0%
Comportamental	Nivel baixo	-	10,0%	-	0,0%
	Nivel medio	-	20,0%	-	10,0%
	Nivel alto	-	70,0%	-	90,0%

O grupo 8 e o grupo 10 son, pola contra, moi semellantes discursivamente entre si. En calquera caso, tampouco consideramos que as pequenas diferenzas que poidamos atopar deban a súa explicación ás metodoloxías docentes, xa que a fin de contas ámbolos dous grupos traballan, aínda que sexa parcialmente, cun sistema transmisivo. Polo tanto, o que observamos entre estes dous grupos son lixeiras diferenzas que poden

deberse máis ás propias experiencias vitais do alumnado ou ao ambiente que a algún tipo de característica cun efecto verdadeiramente salientable.

Ambos grupos outórganlle, por exemplo, importancia ao idioma como elemento de conflito nos seus relatos sobre as migracións, algo que podería ser indicativo dunha abordaxe da historia migratoria dende o subxectivo antes que dende o formal ou estrutural. Outra diferenza atopámola á hora de reflexionar acerca dos criterios para a obtención da nacionalidade. Os dous grupos danlle practicamente a mesma importancia a criterios formais como o nacemento no país ou o feito de posuír a nacionalidade pero, mentres que o grupo 10 mantense máis perto dos elementos formais, o grupo 8, con bastante diferenza, mantense máis na importancia outorgada ós costumes e tradicións como elementos que forman parte da definición da nacionalidade.

Son, como vemos, diferenzas máis de intensidade que de tipoloxía ou carácter. Un dos elementos máis interesantes na análise, pola facilidade para situar en termos simples un tema da complexidade que ten o conflito migratorio, é a listaxe de vantaxes e desvantaxes. No caso destes dous grupos o grupo 10 sinala moitas máis desvantaxes, e con maior intensidade, que o grupo 8. O grupo 10 salienta, sobre todo, como principal efecto negativo a redución do traballo dispoñible para os nacionais, pero tamén lle outorga moito peso aos supostos custos de asistencia á poboación inmigrante. Son, ademais, o grupo menos desfavorable á discriminación laboral dos migrantes.

O grupo 8, en xeral, centrouse máis en salientar as vantaxes positivas da migración, fundamentalmente en termos estruturais, como a mellora da economía e da demografía, pero tamén lle outorga unha importancia singular -e, de feito, son o grupo que máis sinalou esta vantaxe- ao feito de que estes inmigrantes que chegan ao noso país asumen o traballo rexeitado polos nacionais. Algo que ademais, nas respostas máis elaboradas empregan como argumento para sinalar a mellora da economía. Novamente, un peor desempeño nos instrumentos cualitativos vai paralelo a un peor desempeño na análise cuantitativa -tanto en valores medios como agregados- de tal xeito que o grupo 10 amosa unhas peores

competencias interculturais que o grupo 8, especialmente en relación ás súas actitudes.

Resultados escalas (Media sobre 10)				
	Grupo 8		Grupo 10	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Escala Actitudinal	7,85	8,30	6,92	6,74
Competencial	5,39	6,15	4,34	5,18
Comportamental	-	8,44	-	6,94

Resultados agregados escalas (%)					
		Grupo 8		Grupo 10	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Competencial	Nivel baixo	3,8%	0,0%	27,3%	9,1%
	Nivel medio	84,6%	73,7%	72,7%	81,8%
	Nivel alto	11,5%	26,3%	0,0%	9,1%
Comportamental	Nivel baixo	-	0,0%	-	0,0%
	Nivel medio	-	4,2%	-	37,5%
	Nivel alto	-	95,8%	-	62,5%

En resumo, tras o contraste entre estes tres pares de grupos, as diferenzas entre eles non parecen estar tan vencelladas ás diversas metodoloxías docentes. Os factores máis importantes parecen ser antes ben ambientais, do propio contexto no que se moven habitualmente os alumnos e alumnas. A fin de contas, as migracións vívense e imaxínanse tamén dende o cotián. Neste senso é que insistimos na influencia dos aspectos formais aprendidos no programa que observamos no posttest, que non chegan a dar proba dun tipo de aprendizaxe emocional ou subxectivamente interiorizada.

En suma, entre os elementos que explican a diferenciación intragrupos, a metodoloxía docente parece ter unha limitada influencia, ou polo menos menor ante a máis intensa pegada de aspectos como a procedencia

do centro. A diversidade do alumnado é tamén un factor de desenvolvemento da empatía. Os grupos máis diversos adoitan salientar máis as diferenzas, por exemplo, entre culturas, pero tamén o recoñecemento das diversas situacións vencelladas ao fenómeno migratorio, como o racismo, a discriminación laboral, etc.

8.5. ANÁLISE POR INDICADORES E DESCRITORES

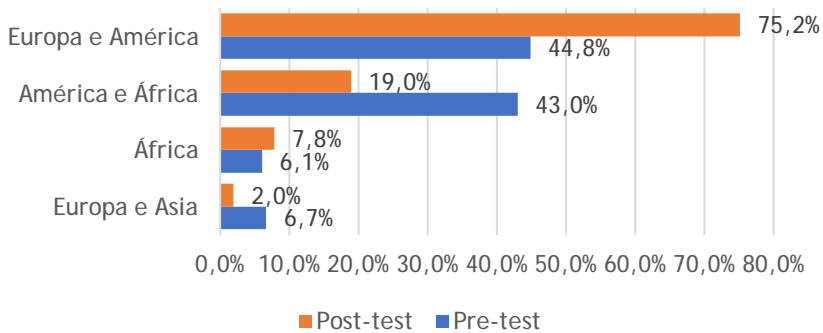
Nunha quinta fase e, coa finalidade de medir nomeadamente o grao de cumprimento dos obxectivos específicos correspondentes ao obxectivo xeral 1, realizouse unha análise por indicadores e descritores que considerou en conxunto os datos dos instrumentos cuantitativos e cualitativos. Nesta parte da análise tivéronse en conta os resultados de pretest e pretest do conxunto dos participantes dos grupos experimentais, subliñando, de ser o caso, as diferenzas rexistradas en canto ás variables que se revelaron máis relevantes no estudo: o xénero, o contacto intercultural na escola e fóra dela, a traxectoria familiar migrante e o curso -1º de BAC ou 4º de ESO-, ofrecendo tamén, como exemplos, algúns contrastes entre grupos.

Cando non se detalla ningunha diferenza é porque non resultou ser estatisticamente significativa ou porque dita diferenza non engade nada relevante á análise. Nos apartados nos que os instrumentos cualitativos achegaban datos complementarios aos cuantitativos coméntanse as respostas cualitativas correspondentes. Cómpre indicar tamén que hai indicadores e descritores con pouca carga analítica en oposición a outros que son explicados por unha cantidade de variables e instrumentos elevada, da mesma maneira que hai descritores nos que os datos cualitativos engaden información relevante e outros nos que non é así ou non tanto.

8.5.1. Variable Primeira. Desenvolvemento de mecanismos de análise e resposta ante os estereotipos sobre a inmigración

A variable A.1., desenvolvemento de mecanismos de análise e resposta ante os estereotipos sobre a inmigración, correspóndese co indicador

A.1.1., rexeitamento de estereotipos sobre a inmigración. Este indicador concrétase, en primeiro lugar, no descritor 1: identifica correctamente a procedencia xeográfica da inmigración galega e o seu peso e relevancia desde o punto de vista demográfico. Neste descritor rexístrase unha evolución nas respostas ofrecidas durante o pretest e o postest no cuestionario competencial, cun incremento claro das persoas que indicaron que a poboación inmigrante provén maioritariamente de Europa e América, decrecendo a porcentaxe que indica que proceden maioritariamente de América e África.



Orixe da maioría das persoas inmigrantes que viven en España

Este cambio reflíctese tamén nas preguntas de avaliación da fase procesual, xa que no pretest as nacionalidades de orixe máis mencionadas eran as de países de América do Sur (Venezuela, Colombia e Brasil, fundamentalmente) e magrebís (Marrocos) e no postest aparece con forza Portugal. Parece, pois, que as primeiras impresións obedecen a unha visión estereotipada -ou mediatizada pola prensa- onde a inmigración é fundamentalmente irregular e provén de países teoricamente subdesenvolvidos. En cambio, as impresións na fase de postest parecen ter cambiado por efecto do propio programa ao mencionar de xeito moi explícito o caso portugués. En calquera caso, esta distribución de respostas é amplamente maioritaria, posto que non presenta diferenzas relevantes

en función de ningunha das variables de clasificación empregadas -nin por xénero, nin por metodoloxía, etc.-.

Con respecto ao peso demográfico do colectivo inmigrante, hai un grao elevado de diverxencia de opinións nas preguntas da fase procesual: dende persoas que indican que supoñen un 5% da poboación galega ata as que indican cifras superiores ao 50% na fase de pretest. Un promedio aproximado das respostas obtidas sitúase en torno ao 30%, cifra moi superior ao 4,2% real. En calquera caso, todas as respostas implican unha percepción do fenómeno migratorio claramente sobredimensionada.

Nas preguntas avaliativas da fase procesual valoramos tamén esta cuestión a través dunha pregunta de percepción: (Hai, na actualidade, moitos ou poucos inmigrantes en Galicia?), que ofrece respostas moi diversas. É dicir, o programa influíu nas respostas obtidas mais non logrou asentar unhas opinións relativamente unánimes. Así, vense comentarios que fan referencia á porcentaxe real, hai outros que consideran que son poucos e outros que afirman que son “demasiados”.

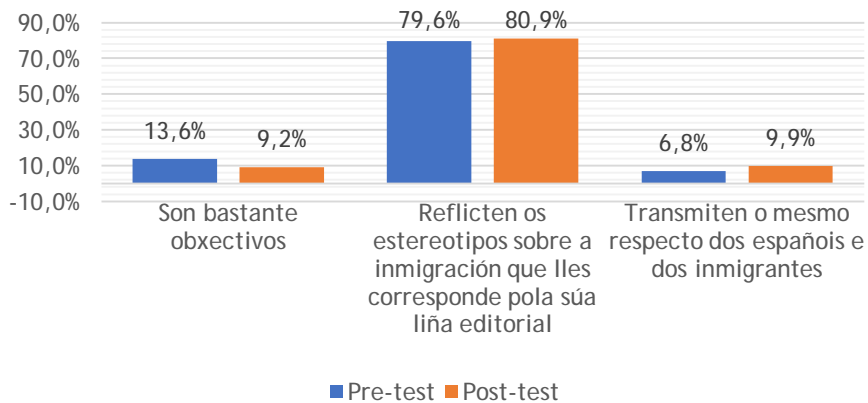
Hay muchos. Lo ves por la calle

Outro aspecto relacionado co coñecemento obxectivo do fenómeno é que, unha vez implementado o programa, a maioría dos rapaces asumen que hai un número superior de galegos e galegas no estranxeiro que de persoas inmigrantes en Galicia.

O indicador A.1.1, rexeitamento de estereotipos sobre a emigración, mídese tamén a través do descritor 2: identifica datos falsos sobre as supostas vantaxes das persoas migrantes no acceso aos dereitos sociais. O 80% do alumnado afirma, ao respecto, no cuestionario competencial, que os medios de comunicación adoitan reflectir en maior ou menor medida estereotipos sobre a inmigración. O dato negativo é que o programa non puido influír positivamente e non se rexistra unha evolución entre os dous momentos de análise.

O programa realizado non foi capaz de diminuír o volume de persoas que cren que os medios de comunicación son obxectivos e que tratan por igual a españois e estranxeiros. Non hai diferenzas substanciais en relación ao xénero, por exemplo, pero si ao comparar as diferentes metodoloxías didácticas empregadas. En concreto, o grupo 7, que emprega

unha metodoloxía mixta (cooperativo + proxectos + transmisivo) é o que peores resultados obtén e non mellora nada o seu desempeño ao finalizar o programa. É dicir, é o grupo no que os estereotipos parecen máis asentados e, tal como se verá ao longo da análise, o que amosa peores competencias interculturais.



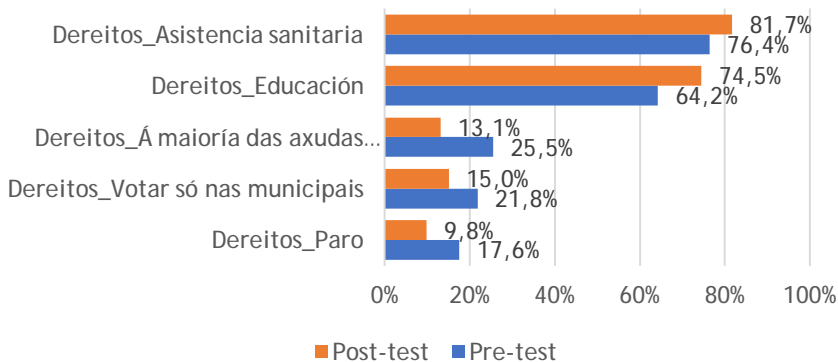
Cando falan de persoas inmigrantes, os medios de comunicación teñen tendencia a...?

Un dos estereotipos máis habitualmente difundido é o da presunta facilidade ou mesmo privilexio de acceso a determinadas axudas e dereitos sociais por parte da poboación inmigrante. Tratamos de medir, pois, ata que punto o alumnado cre nestes clichés. O programa funcionou de maneira positiva á hora de incrementar os coñecementos

sobre o fenómeno migratorio, pero falla máis cando se trata de cambiar as actitudes. Por exemplo, conseguiuase incrementar as competencias do alumnado en canto a coñecementos sobre os dereitos das persoas sen papeis -decrece de maneira notable no cuestionario competencial a proporción do alumnado que sinalou opcións erróneas-.

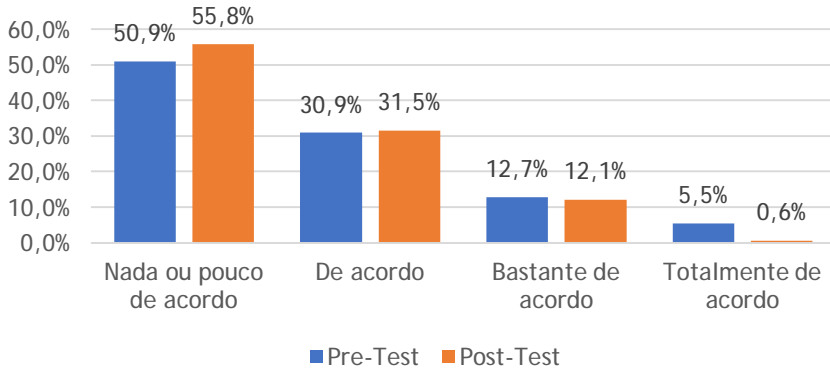
É especialmente relevante que a proporción do alumnado que marcou a opción “dereito á maioría de axudas sociais” -o falso estereotipo- decreceu de maneira significativa. Son as mulleres as que presentan un maior nivel de competencias a este respecto: non só tiñan un maior grao de coñecemento previamente -o 35% foi quen de identificar todas as opcións

correctas- senón que tamén incrementan en moita maior medida esta porcentaxe -no postest, esta cifra é do 61%- . Máis da metade dos varóns, pola súa parte, contan con competencias baixas ou, o que é o mesmo, non saben identificar os dereitos aos que pode acceder unha persoa en situación irregular.



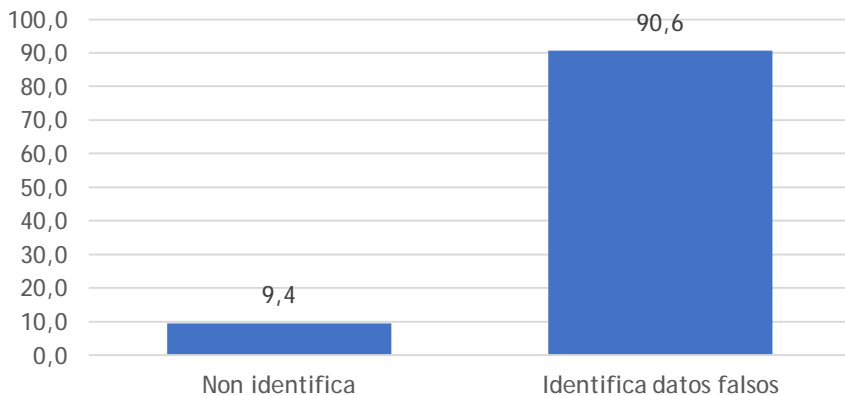
Unha persoa que vive en España sen papeis, ten dereito a...

En cambio, cando se pregunta de maneira directa polo mito de que os inmigrantes reciben máis axudas sociais aínda que economicamente non as necesitan máis que os españois non se rexistran apenas cambios trala aplicación do programa, o cal pode ter que ver coa diferenza na redacción das preguntas.

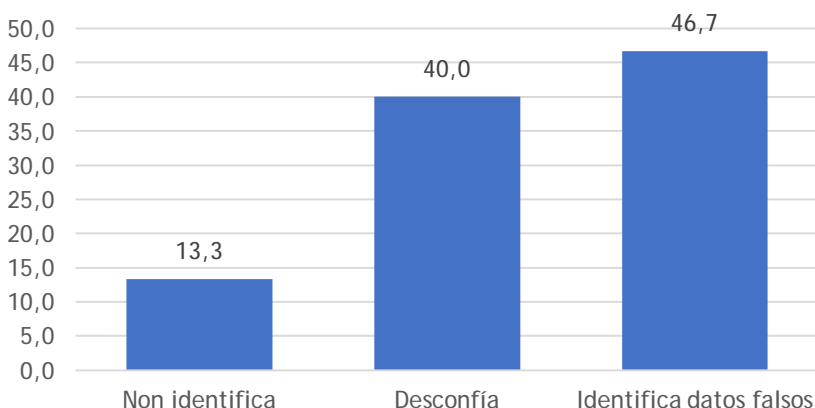


Os inmigrantes reciben máis axudas sociais aínda que economicamente non as necesiten máis que os españois

Diante dunha nova en prensa manipulada -O goberno de Valencia pagará un salario de 532 euros mensuais a calquera inmigrante sen papeis que viva na rexión- coma diante dun audio sospeitoso de *whatsapp* -un marroquí que anima a outro, en castelán, a vir a España porque se vive ben das axudas sociais- ambas incluídas no cuestionario competencial, son identificadas correctamente pola maioría da poboación: no primeiro caso, por máis do 90% e, no segundo, só o 13% non desconfía na mensaxe. No caso da nova en prensa, os grupos que traballan en cooperativo presentan, de xeito claro, os peores resultados -o 23% non identifica os datos falsos-.



Que pensas se un diario publica que “O goberno de Valencia pagará un salario de 532 euros mensuais a calquera inmigrante sen papeis que viva na rexión”?

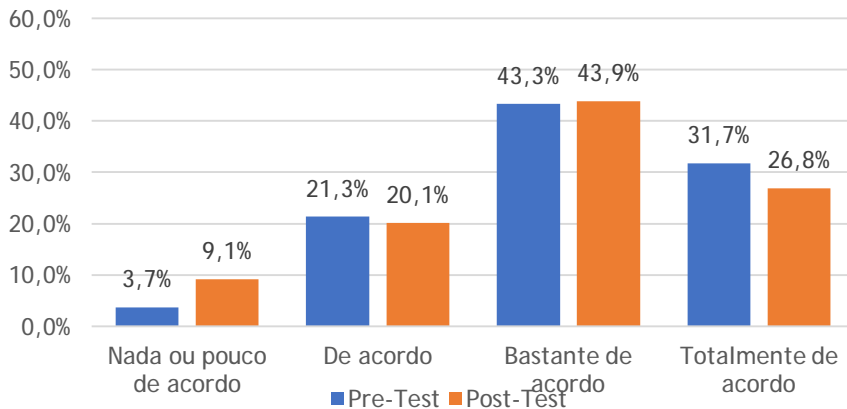


Recibes un audio no que un marroquí anima a outro, en castelán, a vir a España porque se vive moi ben das axudas sociais. Que fas?

En definitiva, non se pode concluír que o alumnado sexa quen de identificar de maneira contundente os estereotipos e máis nun contexto onde a desinformación e as *fake news* están cada vez máis presentes. Cuestións concretas e relativamente obvias -coma no caso do audio ou da noticia sobre as axudas en Valencia, comentada nunha das actividades- son máis

facilmente identificables, mais o problema pode xurdir cando a manipulación e o *bulo* sexan moito máis sutís.

O indicador 1, rexeitamento de estereotipos sobre a emigración, conta tamén cun terceiro descriptor: identifica os estereotipos sobre os supostos efectos negativos da inmigración no crecemento económico, taxa de emprego e delincuencia. Neste aspecto preguntouse, en primeiro lugar, a través da escala actitudinal, pola autopercepción sobre o tema. Neste caso, arredor das tres cuartas partes do alumnado considera que é bastante ou moi capaz de saber cando está diante dun estereotipo. O programa tampouco foi capaz de mellorar esta percepción ao comparar o pretest e o postest.

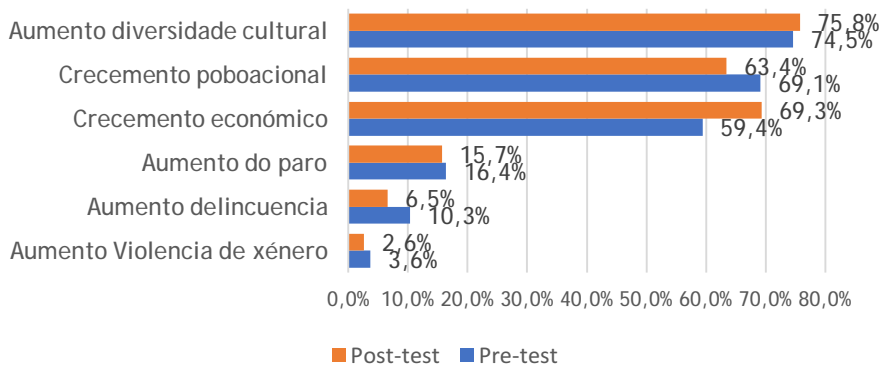


Identifico estereotipos relativos á poboación inmigrante

Mais para comprobar se esta autopercepción se corresponde coa realidade presentáronse varias afirmacións no cuestionario competencial co obxecto de que identificasen os estereotipos. Hai, en efecto, unha porcentaxe maioritaria que identifica os clichés presentados e, o que é máis importante, dita porcentaxe incrementase substancialmente despois da aplicación do programa, especialmente no caso dos varóns e dos grupos que traballan en cooperativo. De maneira máis concreta, aumenta a proporción de persoas que indican que o crecemento económico é un dos efectos da inmigración -do 59% ao 69%- e diminúen as persoas que

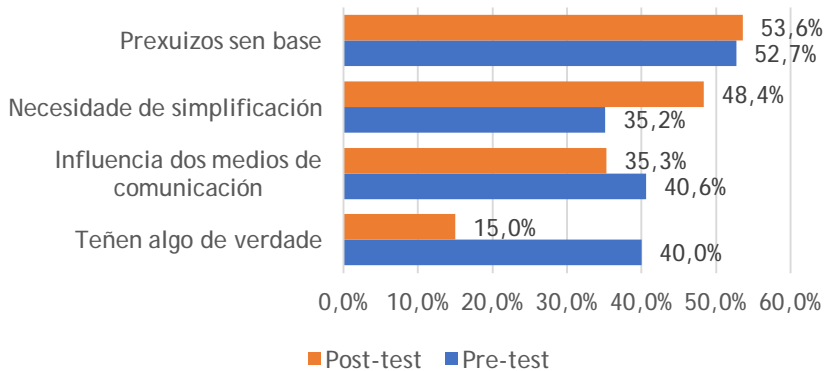
pensan que a delincuencia está relacionada coa poboación inmigrante -do 10% ao 6%-.

Identificación de estereotipos (%)				
	Pretest		Postest	
	Identifica estereotipos	Non identifica	Identifica estereotipos	Non identifica
Muller	84,3%	15,7%	87,0%	13,0%
Home	75,9%	24,1%	91,7%	8,3%
Cooperativo	83,8%	16,2%	93,9%	6,1%
Proxectos	93,8%	6,3%	95,2%	4,8%
Transmisivo	71,4%	28,6%	63,8%	36,2%
Cooperativo + Transmisivo	88,9%	11,1%	100,0%	0,0%
Cooperativo + Proxectos + Transmisivo	63,6%	36,4%	57,9%	42,1%
Total	81,0%	19,0%	88,8%	11,2%



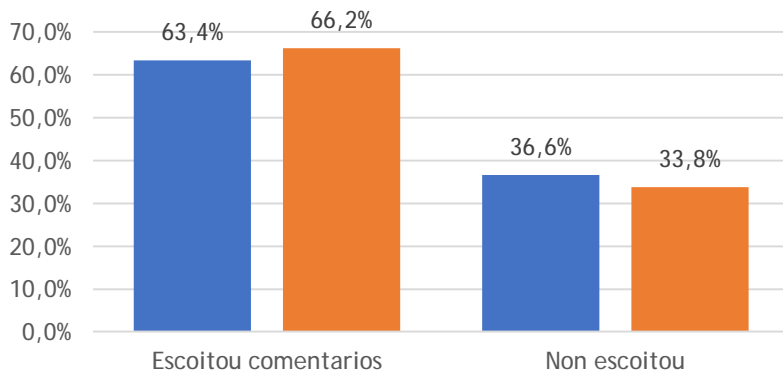
Os efectos que ten a inmigración nos países receptores de inmigrantes son....

Outra cuestión relacionada é, non só ser capaz de identificalos correctamente, senón tamén de coñecer cal é a orixe dos propios estereotipos. Así, o programa contribuíu a mellorar o coñecemento da definición de estereotipo -baséanse na necesidade das persoas de simplificar o mundo para entendelo, pero iso implica moitas veces xulgar as persoas de maneira inxusta-.



Os efectos que ten a inmigración nos países receptores de inmigrantes son....

Finalmente, dous terzos do alumnado escoitaron comentarios contra as persoas inmigrantes, segundo recolle o cuestionario comportamental. Neste caso mídese tanto a identificación deses comentarios negativos coma o grao de racismo que hai na sociedade ou na contorna do alumnado. Destacan dúas cuestións a este respecto. En primeiro lugar, que as persoas con familias migrantes son máis capaces de identificar estes comentarios racistas e, en segundo lugar, que os homes foron os que melloraron en maior medida esta competencia.



Durante as últimas semanas escoitaches algún comentario en contra das persoas inmigrantes?

A modo de resumo, cómpre indicar que o nivel de identificación de estereotipos é relativamente elevado pero que o programa implementado non mellorou significativamente este desempeño agás en cuestións concretas, fundamentalmente relacionadas coas definicións teóricas. Parece, pois, que o programa favorece a mellora de coñecementos, pero non necesariamente de actitudes. Aínda que as rapazas obteñen, en xeral, mellores resultados, neste descritor a diferenza con respecto dos varóns é menor que noutros aspectos.

O indicador 1, rexeitamento de estereotipos sobre a emigración, foi medido tamén co descritor 4: rexeita a identificación de certos grupos sociais con supostas características reducibles a un adxectivo. A redución dos diferentes grupos sociais a un único adxectivo ou a unha característica non só é síntoma de estereotipos, senón tamén dun certo tipo de racismo máis sutil. Así, a identificación dos latinos como “alegres” foi feita polo 59% do alumnado no pretest, dos chineses como “traballadores” e “intelixentes” -sobre un 60%- ou das persoas magrebís como “violentas” por un 30%.

Neste caso, a proporción de persoas que non reduciron ningún colectivo a un único adxectivo foi minoritaria na fase de pretest, se ben incrementouse substancialmente -máis dun 20% en cada caso- despois da execución do programa didáctico. En concreto, no postest máis da metade da poboación deixou de asociar estes estereotipos reducionistas aos colectivos propostos. Novamente, as mulleres, os grupos que traballan

por proxectos e as persoas con familia migrante presentan mellores capacidades.

Porcentaxe de alumnado que non asocia ningún adxectivo a cada colectivo (%)		
	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
Españóis	29,9%	52,8%
Latinos	29,9%	51,2%
Magrebís	39,4%	56,8%
Chineses	28,5%	54,4%
Europeos do Este	37,2%	59,2%
África Negra	29,2%	58,4%

É dicir, o rexeitamento deste tipo de asociacións incrementouse de maneira destacada, mellorando as competencias interculturais de xeito moi significativo. O indicador 1, rexeitamento dos estereotipos sobre a inmigración, conta cun quinto descritor, que é ser quen de identificar migrantes con persoas de variada condición en canto a nivel de estudos e posición económica. Aínda que a imaxe “clásica” do inmigrante está moi estereotipada, o alumnado entrevistado ten presente que a realidade migratoria é ampla, polo menos en canto ao seu imaxinario propio, plasmado tanto nos contos redactados -no pretest- coma nas preguntas de avaliación respondidas na fase procesual.

En concreto, despois da aplicación do programa, hai unanimidade á hora de recoñecer que os grupos de inmigrantes que veñen en caiuco son, proporcionalmente, moi poucos. Desbotar un dos principais mitos que transmiten os medios de comunicación é, pois, un dos puntos fortes do programa. Por outra parte, xa se tiña certa conciencia de que a realidade migratoria é moi variada e como proba sinálanse diversos persoeiros públicos tales como Messi, Neymar ou Marcelo (xogadores de fútbol) ou Carlos Baute ou Alaska (cantantes).

Hai, non obstante, unha proporción limitada que, non só non identifica correctamente este tipo de inmigrantes, senón que cae nun nesgo

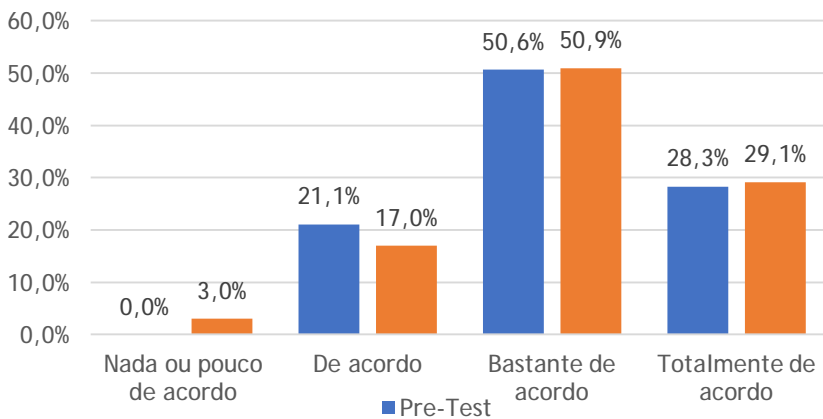
racista. Por exemplo, menciónase a Ana Peleteiro (atleta galega) coma persoa inmigrante, cuestión claramente influenciada pola súa cor de pel. Outro dato negativo é que, con bastante frecuencia, esta pregunta deixou-se en branco, moi probablemente por descoñecemento. Finalmente, a interiorización deste concepto de diversidade migratoria plásmase na redacción do relato levada a cabo no pretest.

Nestas narrativas, o alumnado describe ata 14 destinos e orixes diferentes, recoñecendo, polo tanto, que hai moitas formas de migración. Por exemplo, a migración intraeuropea é a máis recollida seguida dos desprazamentos África-Europa. Hai migracións persoais, familiares, laborais, de estudos, etc. Así mesmo, recóllense principalmente finais “felices” que rematan coa integración sociolaboral dos protagonistas, mais tamén hai outros que rematan coa volta ao país de orixe, o arrepentimento, etc. Bótase en falta, se cadra, unha maior presenza de migracións de persoas de situación relativamente acomodada -migracións laborais en busca de condicións mellores que as ofrecidas no país de orixe-. En xeral pódese concluír que o alumnado identifica correctamente a variedade socioeconómica dos procesos migratorios, se ben ten un certo nesgo que perfila a súa imaxe mental dun inmigrante cara os clásicos estereotipos.

Tipos de migracións recollidas nos contos		
	<i>N</i>	%
Migración intraeuropea	22	28,2%
Migración África-Europa	19	24,4%
Migración Asia-Europa	11	14,1%
Migración Europa-Norteamérica	10	12,8%
Migración América-Europa	4	5,1%
Migración Europa-Suramérica	4	5,1%
Migración Europa-África	3	3,8%
Migración África-Norteamérica	2	2,6%
Migración intrasuramericana	2	2,6%
Migración - Asia-Norteamérica	1	1,3%

8.5.2. Variable Segunda. Comprensión da diversidade cultural

A variable A.2, comprensión do fenómeno da inmigración, correspóndese co indicador A.2.1., identificación da diversidade cultural presente na contorna, coas súas dimensións externa e interna. O indicador A.2.1. céntrase na identificación da diversidade cultural presente na contorna, coas súas dimensións externa e interna. O seu primeiro descriptor, o descriptor 6 do programa completo, mide se o alumnado demostra ser quen de poñer exemplos sobre as distintas formas de diversidade cultural coas que convive na súa contorna social e escolar. O alumnado afirma na escala actitudinal ser capaz de identificar a diversidade cultural na súa contorna. De feito non se rexistra case ningún caso que diga que non é quen de facelo. Non se recollen diferenzas entre o pretest e o postest, mais iso ten que ver, precisamente, coa relativa unanimidade das respostas.



Identifico a diversidade na miña contorna

As diferenzas que se recollen en función das distintas variables de segmentación son máis ben de intensidade como, por exemplo, entre os niveis académicos analizados. Neste caso o alumnado de 4º da ESO ten un desempeño mellor que o de Bacharelato, se ben estes últimos son os que melloran de maneira máis clara as súas competencias (ou, polo menos, a súa percepción sobre ditas competencias).

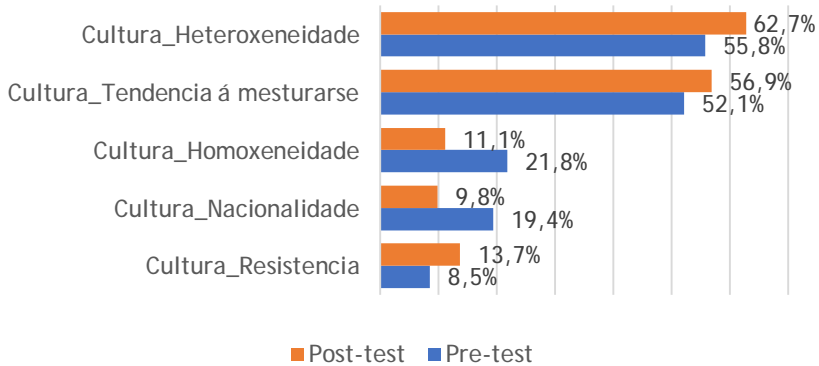
Grao de acordo: Identifico a diversidade na miña contorna (%)				
	Pretest		Posttest	
	4º ESO	1º Bach.	4º ESO	1º Bach.
Nada ou pouco de acordo	0,0%	0,0%	4,2%	0,0%
De acordo	17,2%	31,8%	11,0%	31,9%
Bastante de acordo	49,2%	54,5%	55,9%	38,3%
Totalmente de acordo	33,6%	13,6%	28,8%	29,8%

Efectivamente, o alumnado di identificar, en xeral, a diversidade na súa contorna, tanto no centro educativo coma na sociedade galega. Non obstante, en xeral límitase o concepto de diversidade a unha cuestión de orixe xeográfica ou de estranxeiría. Nas preguntas de avaliación de posttest da fase procesual reflíctense novamente contidos e definicións aprendidos *hay un 40% de inmigrantes que vienen de Europa, y un 60% del resto del mundo, siendo los portugueses los más numerosos en Galicia* e relativamente pouca asimilación de actitudes, pois chégase a indicar que hai *demasiada diversidad*. Se sabendo que a porcentaxe de inmigrantes en Galicia é do 4%, o alumnado considera que son demasiados, iso indicaría unha actitude negativa.

O segundo descritor do indicador 2, que é o descritor 7 do programa -identificación da diversidade cultural presente na contorna, coas súas dimensións externa e interna-, consiste na descrición das culturas humanas como heteroxéneas. Neste sentido, o alumnado coñece efectivamente as características da heteroxeneidade e da tendencia a mesturarse das culturas humanas e, o que é máis importante, mellora o seu grao de coñecemento ao respecto.

Aínda así, bótase en falta algo de rotundidade nas respostas, posto que non chega ao 63% a proporción de mozas e mozos que sinalan a súa heteroxeneidade como un elemento característico das culturas. Pola contra, a identificación simplista de cultura e nacionalidade estaba moi presente na fase de pretest, mais evolucionou moi positivamente despois de aplicar os métodos didácticos deseñados. Non hai diferenzas por xénero e con respecto á metodoloxía, mais o aspecto máis destacado é a

mellora substancial recollida no grupo que traballa en transmisivo -incrementábase do 13% ao 41% a porcentaxe de persoas que marcan todas as características que definen as culturas-.

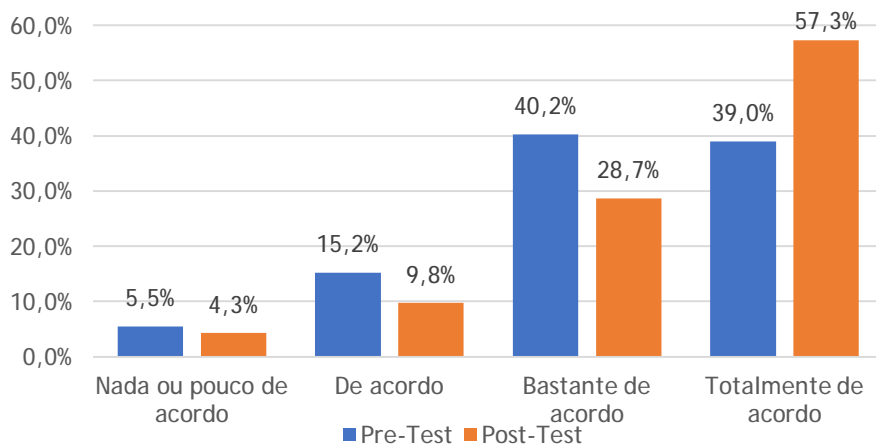


Algunhas das características das culturas humanas son...

O descritor terceiro do indicador 2, descritor 8 do programa, -identificación da diversidade cultural presente na contorna, coas súas dimensións externa e interna-, sobre a evitación da redución da comprensión da diversidade cultural como consecuencia da inmigración, complementa o anterior. Como xa se indicou, a maioría do alumnado sitúa o concepto de diversidade cultural como consecuencia da inmigración, mais obtivéronse respostas nas preguntas de avaliación do postest da fase procesual na liña contraria falando, sobre todo, de idioma, mais tamén de relixión, crenzas, etc. Os comentarios a este respecto van vencellados á propia lingua galega, moi probablemente como consecuencia dos contidos expostos na aula.

A proba de que o programa funcionou a este nivel está en que a proporción de rapaces e rapazas que se amosan totalmente de acordo coa afirmación da escala actitudinal de que “A diversidade cultural é algo normal en calquera país, aínda que non haxa inmigrantes” incrementouse de xeito notable, pasando do 39% ao 57%. Este cambio positivo rexístrase en case todos os grupos, aínda que as mozas son as que aceptan esta

cuestión en maior medida -70% no posttest, fronte ao 45% masculino-. A variable metodoloxía, como é habitual, afecta a esta cuestión -novamente, o grupo que traballa por proxectos é o que acepta en maior medida a multiculturalidade-, aínda que a evolución positiva dáse en todos eles case sen distinción.



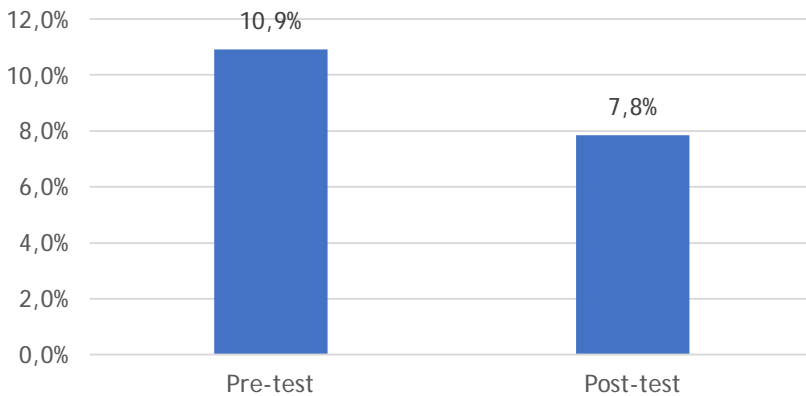
A diversidade cultural é algo normal en calquera país, aínda que non haxa inmigrantes

A diversidade é algo normal en calquera país (%)				
	Pretest		Postest	
	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes
Nada ou pouco de acordo	1,3%	7,8%	1,4%	7,1%
De acordo	7,9%	23,5%	9,5%	14,3%
Bastante de acordo	34,2%	41,2%	18,9%	33,9%
Totalmente de acordo	56,6%	27,5%	70,3%	44,6%

En definitiva, aínda que hai un forte compoñente migratorio, o alumnado non identifica de maneira única o fenómeno multicultural como consecuencia da inmigración. Por exemplo, menos do 11% marcan como opción válida que a diversidade é “un fenómeno recente, causado pola

inmigración...”. Isto implica que nun nivel formal a mocidade sabe que non hai unha única causa da diversidade.

Non obstante, hai que precisar que no imaxinario popular a imaxe da diversidade está estreitamente ligada á da inmigración e que, neste senso, o alumnado entrevistado reproduce parcialmente este patrón. O programa consegue, tal e como se apuntou, fixar algún datos e informacións que contribúen a desbotar, aínda que de maneira incompleta, esa imaxe predominante na sociedade.

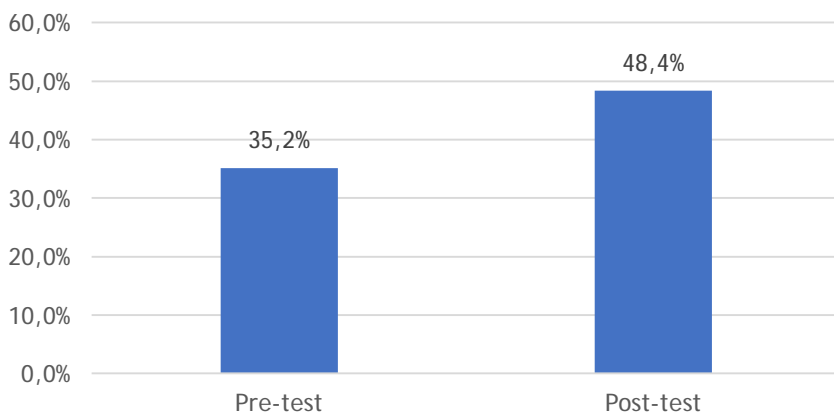


A diversidade cultural é un fenómeno recente, causado pola inmigración, xa que España pasou de ser un país de emigrantes a un país de inmigrantes

8.5.3. Variable Terceira. Comprensión da relación entre desigualdade e diversidade

A variable A.3, comprensión da relación entre diversidade e desigualdade, correspóndese co indicador A.3.1., identificación da relación entre pobreza e procedencia xeográfica. O indicador A.3.1. trata de comprobar se o alumnado é quen de identificar a relación entre pobreza e procedencia xeográfica. O descriptor primeiro deste indicador, descriptor 9 do programa, pregúntase se os participantes demostran coñecer datos sobre a maior incidencia da pobreza nas persoas inmigrantes en España. O volume de persoas que indicaban saber que a maior incidencia da

pobreza é unha das problemáticas características do colectivo inmigrante no cuestionario competencial non era excesivamente elevado durante a fase de pretest, posto que pouco máis dun terzo do alumnado era quen de identificar este problema en concreto. O dato positivo é que esta cifra incrementouse significativamente no mesmo cuestionario de postest, situándose case na metade da poboación analizada.



Identificación pobreza-procedencia xeográfica (%)

Non se atopan diferenzas segundo xénero, xa que tanto varóns como mulleres compórtanse de maneira semellante. Non obstante, a metodoloxía docente presenta certas particularidades que é relevante mencionar. Así, os grupos cooperativos e transmisivos son os que presentan unha evolución máis marcada, incrementando a porcentaxe de persoas que identifican correctamente este fenómeno en 21 e 27 puntos porcentuais, respectivamente -en concreto, pasan dun 27% a un 48,5% e dun 34,9% a un 62,1%-. A este respecto, cómpre mencionar que eran os grupos -xunto con grupo 7- con maior marxe de mellora posto que eran os que rexistraban no pretest unha menor porcentaxe de identificación da pobreza como problemática vencellada á migración.

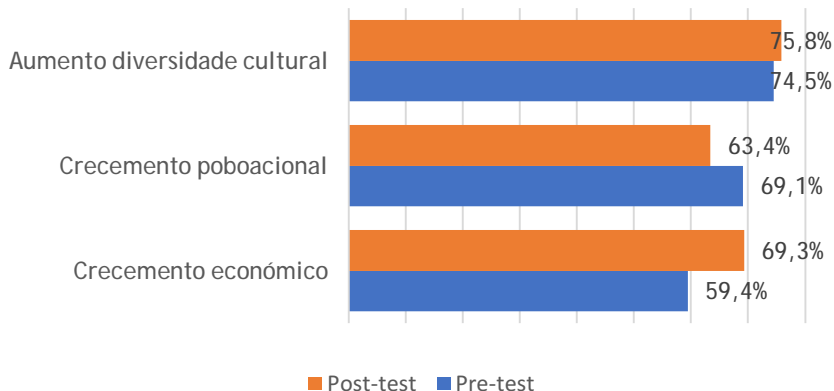
De feito, estes grupos son tamén os que menos referencias claras fan á relación entre procedencia e pobreza nas preguntas de avaliación da fase procesual sobre diversidade. No pretest, ademais, reportan respostas que

relacionan indirectamente estes dous conceptos pero máis ben dun xeito estereotipado (“pode haber xente rica de culturas diferentes”, “hai culturas que non valoran tanto os cartos como a nosa”, etc.). En calquera caso, no conxunto de alumnado é maioría a que non relaciona directamente ámbolos dous conceptos no seu discurso, mesmo negando expresamente dita relación. No postest, pola súa parte, hai unha cantidade relevante de persoas que afirman non saber a resposta á cuestión proposta, se ben hai algún caso puntual no que se menciona o racismo nun contexto económico.

En conclusión, aínda que existe unha mellora cuantitativa clara entre o momento previo e posterior da aplicación do programa, a maioría do alumnado segue sen demostrar ser quen de elaborar un discurso sobre a relación entre pobreza e o colectivo inmigrante nas preguntas cualitativas de avaliación da fase procesual, seguramente entre outros factores por ser un concepto pouco presente no discurso mediático habitual en relación ás migracións.

8.5.4. Variable Cuarta. Valorización da diversidade cultural

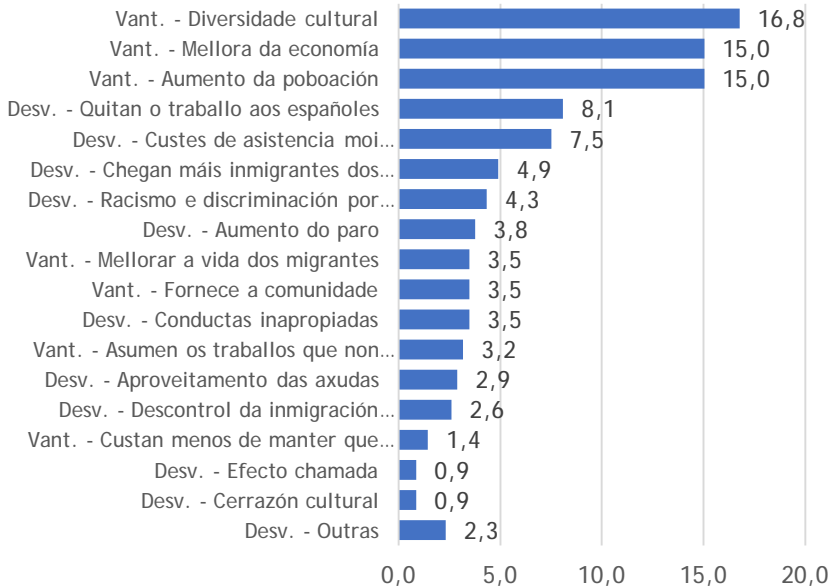
A variable B.1. -a cuarta do conxunto do programa- valorización da diversidade cultural, correspóndese co indicador B.1.1., sobre a valorización da presenza da diversidade cultural na contorna social e educativa. O seu primeiro descritor, o descritor 10 do programa, pregúntase se o alumnado identifica aspectos positivos da diversidade cultural na sociedade. Case a totalidade do alumnado entrevistado é quen de identificar algún dos aspectos positivos da diversidade cultural. En concreto, o 93% sinala algunha destas consecuencias positivas no cuestionario competencial, sen que o programa provoque cambios nesta porcentaxe. Ao tratarse dunha cifra tan elevada non se recollen diferenzas en relación ás distintas variables de segmentación. Sendo máis específicos, case a metade -en torno ao 45%- identificou as tres consecuencias positivas que se propuxeron.



Efectos positivos mencionados que ten a inmigración nos países receptores de inmigrantes.

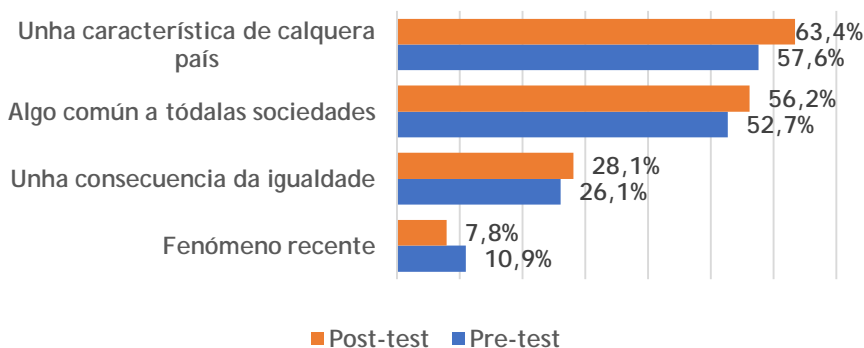
Nos instrumentos cualitativos -o relato ou a redacción final- non están tan presentes estas cuestións e non se pode identificar un tratamento claramente positivo da migración. En todo caso, o feito de que a maioría dos relatos teñan un final “feliz” parece indicar que se aceptan aspectos positivos da diversidade cultural. De igual maneira, na listaxe de vantaxes e desvantaxes realizada, as desvantaxes son máis diversas pero, en conxunto, teñen menos impacto que as vantaxes.

Aínda que as vantaxes son cuestións instrumentais que sitúan a poboación inmigrante nun lugar secundario e de “apoio” á poboación local, desde unha perspectiva utilitarista. Non obstante, esta sensación non invalida o feito de que as vantaxes da inmigración concentren máis respostas e con maior intensidade que as desvantaxes, máis diversas e variadas ao non contar o aprendido durante o programa e, polo tanto, probablemente máis vencelladas a estereotipos.



Vantaxes e desvantaxes da inmigración
(% sobre o total de referencias obtidas)

Por último, cómpre mencionar que hai unha alta proporción de rapaces e rapazas que identifican algunha das características da diversidade cultural, destacando o feito de que case dous terzos do alumnado indicou no postest do cuestionario competencial que a diversidade é unha característica universal, posto que en cada país pode haber diferentes culturas, etnias, etc. Aínda que se trata dunha pregunta máis ben orientada ao coñecemento do fenómeno, tamén indica, en certa medida, unha actitude positiva fronte á diversidade.



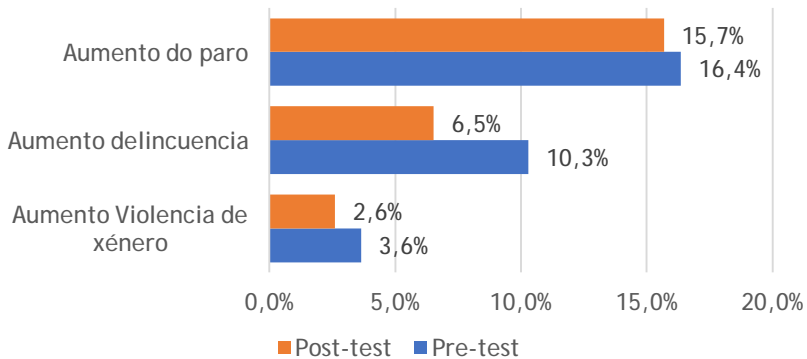
A diversidade cultural é...

Esta actitude relativamente positiva de cara á diversidade compróbase, finalmente, no feito de que hai unanimidade á hora de rexeitar a idea de que sería mellor que houboese unha única cultura e idioma no mundo nas preguntas de avaliación da fase procesual. Aínda que se trata dunha cuestión extrema, o rexeitamento tan claro a esta cuestión dá conta da actitude positiva fronte á diversidade.

O segundo descritor do indicador B.1.1. -o descritor número 11 do programa- sobre a valorización da presenza da diversidade cultural na contorna social e educativa, cuestiona se o alumnado rexeita activamente os estereotipos sobre os efectos negativos da inmigración na sociedade e na economía. Nas preguntas de diversidade de postest da fase procesual compróbase que a grande maioría do alumnado rexeita de forma clara que a chegada de inmigrantes teña efectos nocivos sobre a economía e a sociedade local. Fálase da achega de cartos á Seguridade Social, de que “moven a economía”, etc.

Non obstante, hai tamén respostas que asumen en certo grao estes estereotipos negativos, xa que só aceptan a chegada destes traballadores no suposto de que haxa excedente de traballo -isto é, veñen dicir indirectamente que “os españois primeiro e, se sobra traballo, que veñan inmigrantes”-. En calquera caso, xa se indicou no descritor anterior que o alumnado asume en alto grao as consecuencias positivas da inmigración,

o cal implica necesariamente que rexeita estereotipos sobre efectos negativos da inmigración. Ademais, despois da aplicación do programa decrece lixeiramente tamén a porcentaxe de rapazas e rapaces que asumen ditos estereotipos -aumento do paro, da violencia ou da violencia de xénero-.

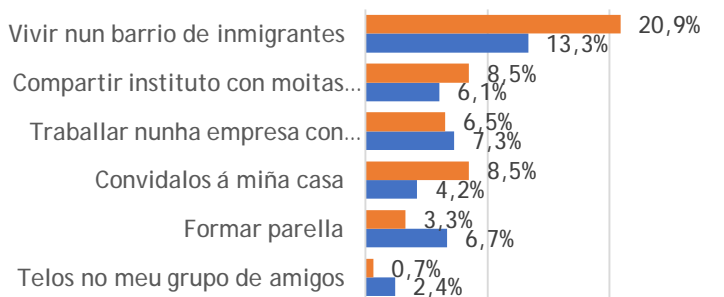


Efectos negativos mencionados que ten a inmigración nos países receptores de inmigrantes

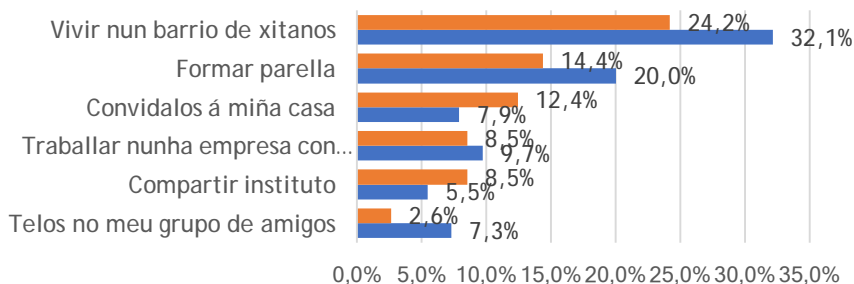
O terceiro descritor do indicador B.1.1 -valorización da presenza da diversidade cultural na contorna social e educativa- mide se o alumnado se amosa favorable a socializar con persoas doutras culturas. Esta aceptación é relativamente elevada e amósase claramente nas preguntas de avaliación da fase procesual de pretest referidas á diversidade, nas que se inquire se prefiren ter amizades só da cultura propia ou tamén doutras culturas. En xeral, tal e como indicamos, a idea maioritaria é que é preferible ter contacto con outras culturas xa que iso resulta enriquecedor. Hai, tamén, unha serie de respostas que matizan ata certo punto esta cuestión, posto que indican que o feito de pertencer a unha cultura ou outra non é unha cuestión relevante ao respecto, mais isto indica tamén unha actitude favorable.

Outro xeito de medir esta actitude positiva é saber se preferirían evitar algunhas formas de relación tanto con inmigrantes como con persoas ciganas, tal como se preguntou directamente no cuestionario

competencial. Neste caso, ao descender no nivel de concreción, rexéitase en moita maior medida a convivencia con persoas ciganas, mais tamén hai un relativamente elevado grao de rexeitamento da convivencia cos colectivos inmigrantes. En calquera caso, ámbolos dous aspectos representan actitudes racistas -especialmente relacionadas co pobo xitano-aínda que hai cuestións que melloran claramente na fase de post-test, mentres que outras empeoran. En xeral, os varóns presentan a maior proporción de actitudes racistas.



■ Post-test ■ Pre-test



■ Post-test ■ Pre-test

Hai algunha forma de relación con persoas inmigrantes (1º gráfico) e ciganas (2º gráfico) que preferirías evitar?

Conclúese, pois, que aínda que no plano teórico hai case unanimidade á hora de defender a socialización con outras culturas, cando se detallan situacións máis específicas o grao de aceptación decrece en certa medida, aflorando actitudes racistas que, sen ser maioritarias, si teñen un peso suficientemente relevante.

O cuarto descritor do indicador B.1.1, o número 13 do programa -valorización da presenza da diversidade cultural na contorna social e educativa- pregúntase se o alumnado describe a igualdade e a diferenza cultural como dimensións dunha mesma realidade. A dualidade entre igualdade e diferenza cultural está moi presente en todo o discurso do alumnado. Enténdese, polo xeral, que a igualdade é un valor universal e que a diferenza cultural existe e é positiva, mais estas cuestións tamén conviven con actitudes discriminatorias ou mesmo racistas.

No caso da identificación desa igualdade en grupos diferentes ao propio atopámonos con respostas moi variadas e que son exemplos das posibles posicións ao respecto. Por exemplo:

Tamén teñen cousas iguais, porque ao fin e ao cabo todos somos persoas, compartimos sentimentos e experiencias malia que o noso día a día e costumes non sexan iguais

A súa forma de ser é moi diferente, ao falar teñen as súas propias palabras, ou a cultura.

Algunhas destas frases non obedecen necesariamente a unha actitude discriminatoria, senón que poden ser consecuencia de non comprender moi ben a pregunta ou, tamén, de entender a diversidade dun xeito moito menos inclusivo. É dicir, sería o caso de persoas que teñen interiorizados unha serie de estereotipos ou imaxes socialmente creadas que subliñan a diferenza. En calquera caso, a proporción do alumnado que considera que a “diversidade é consecuencia de que todas as persoas somos iguais nuns aspectos e diferentes noutros” non é moi elevada e sitúase

lixeramente por riba do 25%, sen apenas evolución trala aplicación do programa.

Ademais, non hai diferenzas significativas entre os diferentes grupos analizados -nin por xénero, nin por metodoloxía, nin por contacto con poboación migrante, etc.-. En conclusión, non se pode afirmar que o conxunto do alumnado teña verdadeiramente interiorizado que a igualdade e a diversidade son as dúas caras dunha mesma realidade: máis ben salienta a diferenza.

8.5.5. Variable quinta. Rexeitamento de actitudes racistas

A variable B2, rexeitamento de actitudes racistas, correspóndese con 4 indicadores: o B.2.1., rexeitamento de calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel e/ou cultura e nacionalidade; o B.2.2., rexeitamento da identificación de determinados grupos sociais con estereotipos sobre as supostas características que os definen; o B.2.3., rexeitamento das formas de racismo institucional e o B.2.4, rexeitamento das formas de racismo sutil que supoñen unha discriminación das persoas de pel non branca.

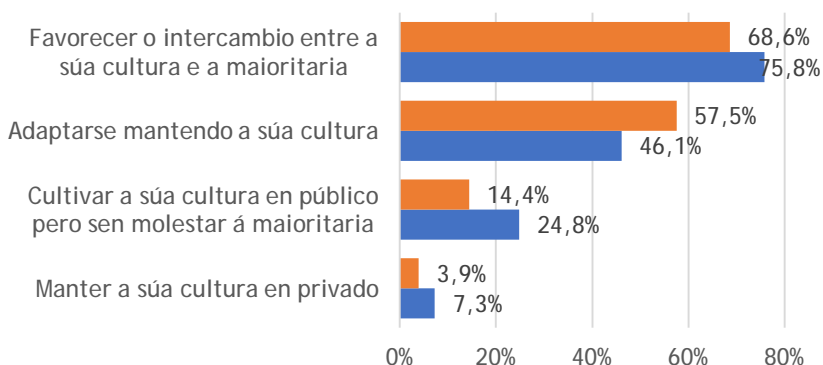
O indicador B.2.1, especialmente importante para o programa debido á súa orientación antirracista, está centrado na discriminación e, en concreto, no rexeitamento de calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel e/ou cultura ou nacionalidade. Nun suposto ideal, o rexeitamento dos diferentes tipos de discriminación social debería aparecer, tanto de xeito implícito coma explícito, nas redaccións finais escritas na fase de postest. Non obstante, a realidade non é tan contundente, xa que si se rexistra de maneira unánime un recoñecemento da igualdade e un rexeitamento da discriminación, mais neste caso moi orientada ao eido laboral.

É dicir, recoñécese a discriminación laboral que sofren as persoas inmigrantes e mesmo se identifican aspectos racistas ou xenófobos en función da nacionalidade, mais falta unha maior contundencia á hora de identificar, describir e rexeitar un espectro máis amplo das tipoloxías discriminatorias. Aínda así, este rexeitamento aparece parcialmente nos

exercicios de postest da fase procesual, polo que parece que parte dos contidos ficaron no discurso do alumnado. O rexeitamento ou non da discriminación social por motivo de cor de pel, cultura ou nacionalidade analízase mellor a partir dos seguintes descritores.

O primeiro descriptor do indicador B.2.1 -descriptor 14 do programa-pregúntase se o alumnado rexeita a posibilidade da segregación das persoas inmigrantes na escola e na distribución da poboación. O rexeitamento das opcións máis segregacionistas é maioritaria, posto que a porcentaxe do alumnado que indica que a poboación inmigrante debería manter a súa cultura en privado é pequeno e mesmo se reduce entre o pretest e o postest no cuestionario competencial. O mesmo ocorre coa opción “cultivar a súa cultura en público pero sen molestar á maioritaria”, marcada por unha cuarta parte do alumnado na fase previa e só polo 14% no postest.

Isto implica un incremento no rexeitamento ás actitudes menos interculturais, polo que se pode concluír que, neste aspecto, o programa tivo unha influencia positiva. Esta influencia reflíctese tamén na crecente porcentaxe de persoas que sinalaron que deben tratar de adaptarse á cultura maioritaria pero mantendo ao mesmo tempo a propia. En cambio, a opción máis proclive á interculturalidade (“favorecer o intercambio”) sofre un lixeiro retroceso entre os dous puntos de referencia, se ben estatisticamente non sería significativo.

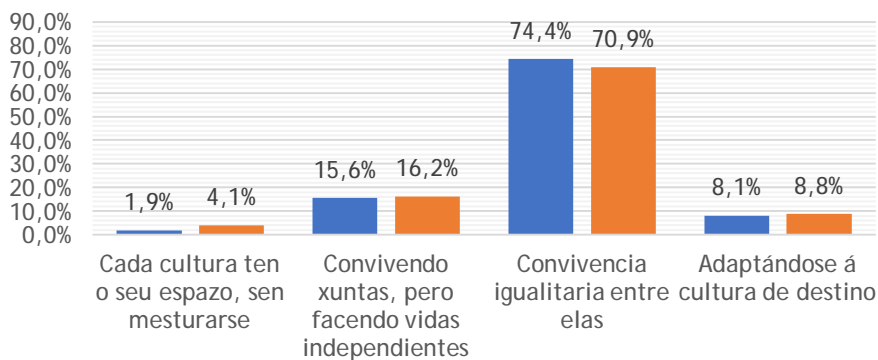


Que debe facer unha persoa inmigrante para integrarse?

En xeral, as rapazas amosan unhas competencias superiores nesta cuestión, xa que rexeitan en maior grao as opcións segregacionistas e, ademais, rexistran unha mellor evolución nas súas respostas -no postest o 8% dos homes sinalaron que os inmigrantes deberían manter a súa cultura en privado, por menos do 3% das mulleres-. No conxunto das competencias sinaladas nesta pregunta rexistran un desempeño tamén mellor -a porcentaxe con altas competencias pasa do 23% ao 39%, mentres que a dos homes mantense practicamente igual-.

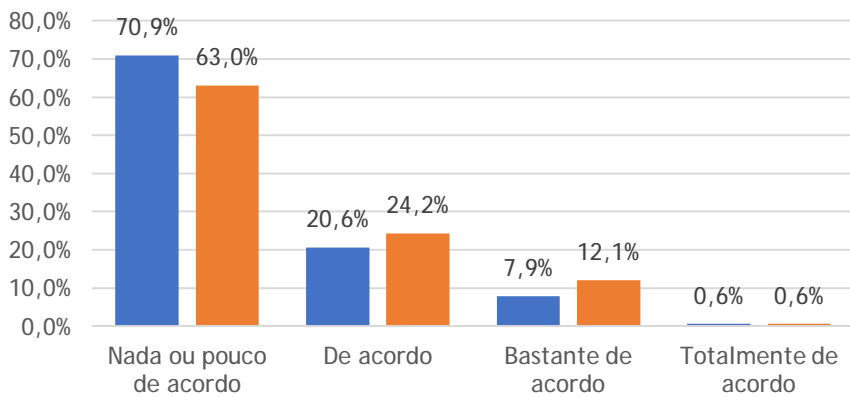
No caso das metodoloxías docentes, os grupos que traballan en cooperativo son os que máis evolución rexistran, tanto en competencias xerais coma nas cuestións específicas -decrece a porcentaxe de alumnado con posicións segregacionistas- se ben tamén sofren un retroceso na opción máis a prol da interculturalidade. É dicir, hai unha evolución relativamente clara neste grupo, rexeitando opcións máis racistas pero non se adopta de maneira unívoca unhas posicións de fomento da interculturalidade.

En cambio, non existe unha evolución real nas respostas ante outra das preguntas do cuestionario competencial, “Como se consegue a convivencia entre culturas?”. Se ben é certo que a opción máis igualitaria é maioritaria xa na fase de pretest, no hai mellora despois da aplicación do programa, nin se rexistran diferenzas reais na evolución das competencias entre os diferentes grupos analizados.



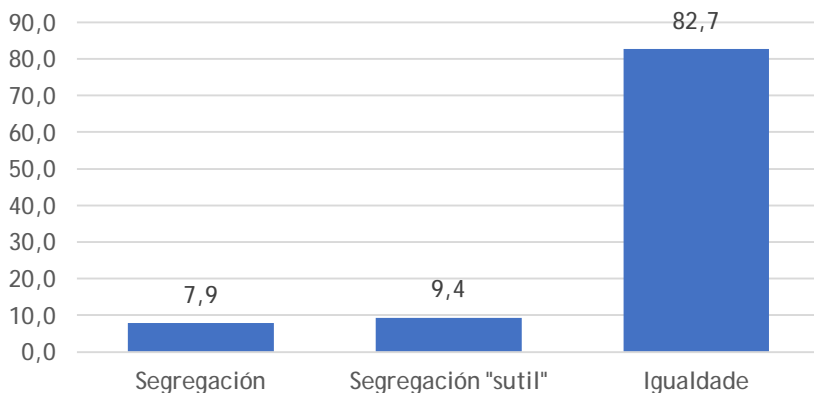
Como se consegue a convivencia entre culturas?

Do mesmo xeito, hai un relativamente elevado desacordo en relación a unha teórica maior conflictividade do alumnado inmigrante no cuestionario actitudinal que, lonxe de mellorar na fase de postest, matízase levemente -mais sen recoller resultados significativos dende un punto de vista estatístico-. Non hai tampouco diferenzas relevantes en función do xénero ou da metodoloxía docente, se ben o grupo 8 -cunha metodoloxía mixta de cooperativa e transmisiva- é o único que mellora claramente o seu desempeño nesta cuestión.



O alumnado de culturas diferentes á maioritaria tende a facer que todos vaian máis atrasados e que haxa máis conflitos no instituto

Finalmente, cómpre indicar que o rexeitamento á segregación -sexa sutil ou directa- das persoas inmigrantes polo seu presunto baixo nivel académico no cuestionario competencial é moi elevado -é o dato máis claro a este respecto-. Son as rapazas as que máis contundentemente se manifestan ao respecto -88% fronte ao 79% dos homes-. Non hai grandes diferenzas segundo a metodoloxía, agás no caso do grupo 7, no que a aceptación da segregación chega ata o 28%.

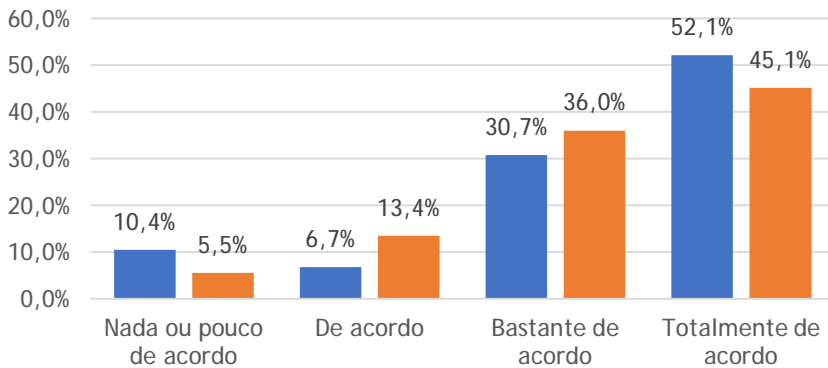


Opinión sobre segregación en función dos resultados académicos e da orixe

Todos estes datos indican que, de maneira xeral, é rexeitada a segregación na escola e no conxunto da sociedade, mais hai aspectos que parecen indicar que si que se aceptan certas formas de segregación máis sutil ou menos evidente. Non se integran de maneira contundente principios interculturais pero reconécese os comportamentos segregacionistas máis duros. O programa aplicado mellora lixeiramente as competencias medidas, sobre todo nos aspectos máis globais.

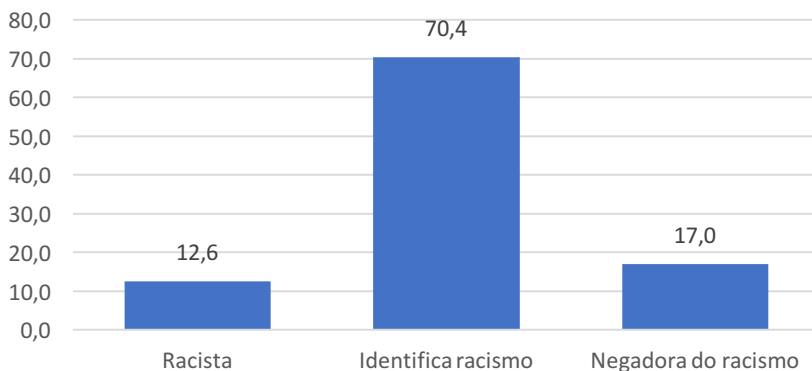
O segundo descritor do indicador B.2.1.-rexeitamento de calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel e/ou cultura ou nacionalidade-, que é o descritor 15 do programa, indaga se o alumnado rexeita calquera tipo de exclusión social das persoas inmigrantes -aluguer de vivenda, acceso a determinados establecementos, etc-. En primeiro lugar, despois do programa incrementábase a porcentaxe de persoas que din criticar segundo a escala actitudinal os comportamentos racistas, se ben a contundencia coa que se manifesta o alumnado é lixeiramente inferior. Aínda así, a proporción de persoas que non critican ditos comportamentos é mínima -decrece do 10% ao 5%-.

Novamente, o grupo 7 é o que peor desempeño presenta a este respecto, mentres que os grupos con metodoloxías transmisivas son os que mellor evolución rexistran do conxunto do alumnado.



Critico os comportamentos racistas e discriminatorios doutras persoas

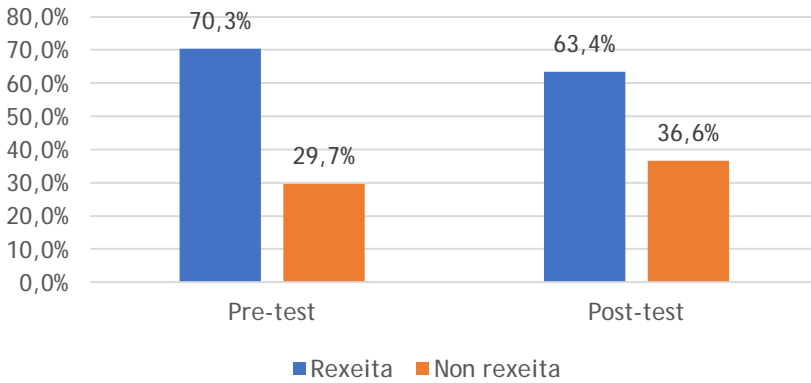
A identificación de situacións discriminatorias é relativamente elevada -cuestionario comportamental, fase de postest- mais bótase en falta unha maior contundencia nas respostas. En concreto, case o 13% do alumnado asume teses racistas -os marroquí son violentos- e un 17% sitúanse nunha situación intermedia, que nega o racismo e que relativiza este tipo de accións vencellándoas á situación económica. Os grupos con metodoloxía transmisiva e, sobre todo, os que traballan exclusivamente por proxectos, son os que presentan mellor desempeño -neste caso, por riba do 90%-. Unha vez máis, o grupo 7 e, en menor medida, o grupo 1 presentan peores resultados. As mulleres, novamente, aínda que cunhas diferenzas non demasiado elevadas, son as que identifican en maior medida as situacións discriminatorias.



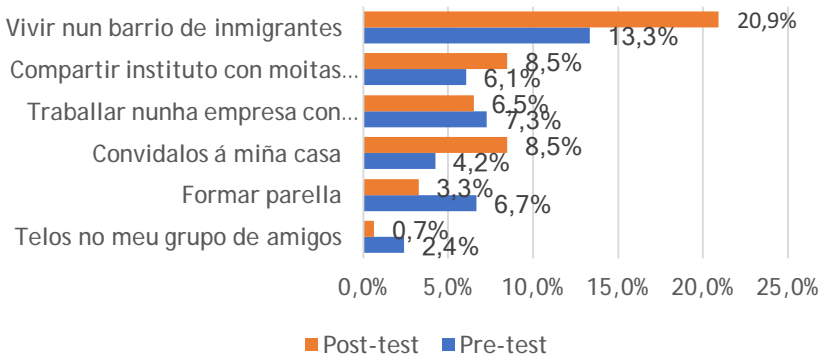
Opinión sobre discriminacións sobre marroquís (non se lles alugan pisos, non lles deixan entrar en bares, son parados pola policía)

Como conclusión, indicar que, efectivamente, hai un rexeitamento e crítica maioritaria ás actitudes e comportamentos racistas que implican a exclusión das persoas inmigrantes de determinados servizos ou dereitos, pero o problema fundamental a este respecto é que non se identifican dun xeito claro e rotundo, posto que perto dun terzo do alumnado non é quen de indicar que situacións claramente discriminatorias -negarlle un aluguer a unha persoa por ser marroquí, por exemplo- teñen a súa orixe no racismo e na xenofobia.

O indicador B.2.1. -rexeitamento ou non da discriminación social por motivo de cor de pel, cultura ou nacionalidade- conta cun terceiro descritor -o descritor 16 do programa- que inquire se o alumnado rexeita o establecemento de preferencias na convivencia pola súa orixe xeográfica ou étnica. A idea de establecer preferencias á hora de convivir con outras persoas en función da súa orixe é, obviamente, racista. Este tipo de cuestións é rexeitado polos dous terzos do alumnado, o cal implica que unha de cada tres persoas sinala algún tipo de preferencia. A evolución nestas respostas non é estatisticamente significativa. Vivir nun barrio maioritariamente de inmigrantes é o modelo de convivencia que se quere evitar en maior medida.



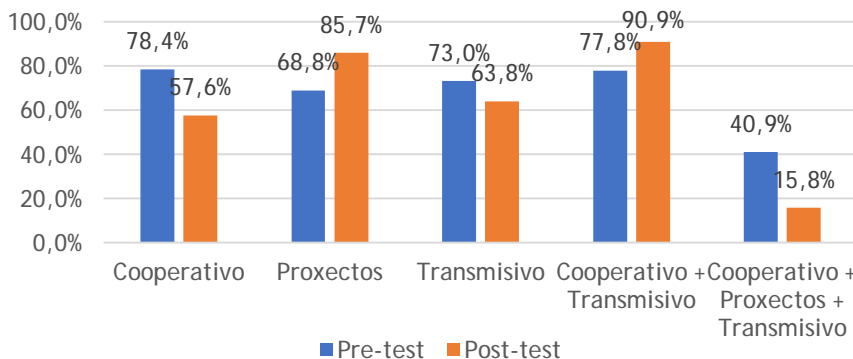
Rexeitan preferencias na convivencia con persoas inmigrantes?



Hai algunha forma de relación con persoas inmigrantes que preferirías evitar?

Novamente son os varóns os que presentan posicións menos igualitarias, xa que case a metade do alumnado masculino mencionou algún tipo de convivencia que preferiría evitar. Os grupos 8 -cooperativo + transmisivo- e 9 -proxectos- son os que presentan unha mellor evolución, incrementando o seu rexeitamento a esta cuestión ata acadar preto dun 90% de respostas respectuosas coas diversidade. Pola contra, o grupo 7 -cooperativo + proxectos + transmisivo- non só parte dunha posición

máis discriminatoria, senón que tamén empeora o seu desempeño de maneira máis marcada.



Porcentaxe de alumnado que rexeita preferencias na convivencia con persoas inmigrantes

En definitiva, é rexeitada de maneira maioritaria a idea de pór algún tipo de limitación á convivencia coa poboación inmigrante, mais o programa non contribúe a mellorar as competencias -en concreto, as actitudes- do alumnado neste aspecto.

O indicador B.2.1. -rexeitamento ou non da discriminación social por motivo de cor de pel, cultura ou nacionalidade- engade un quinto descritor, o número 17 do programa, que se pregunta se o alumnado rexeita o establecemento de preferencias en función de criterios socioeconómicos ou culturais para a aceptación legal e social dunha persoa migrante. A definición de criterios socioeconómicos ou culturais á hora de aceptar ou non unha persoa inmigrante nun país é por si mesma unha cuestión discriminatória. Para comprobar se o alumnado rexeita ou non este tipo de criterios empregáronse as respostas obtidas no cuestionario comportamental, no que se lles solicitou puntuar de 0 a 10 a importancia que debería ter cada un destes criterios.

Para simplificar a análise centrarémonos en comprobar cantas persoas indicaron que eses criterios non teñen importancia (puntuación de 0), o cal quere dicir que rexeitan que existan criterios de preferencia na entrada a un país. De maneira oposta, analizaremos tamén a proporción de

persoas que indican que si ten importancia (puntuación de 10) a opción “Que queira vivir aquí, sen pedirlle requisitos especiais”, unha visión desprovista de nesgos racistas ou xenófobos.

Así, só unha cuarta parte do alumnado indica que o único requisito que importa é que a persoa queira vivir no lugar de destino. É dicir, tres cuartas partes do alumnado outórganlle algún tipo de gradiente a esta cuestión. No sentido oposto, a resposta óptima é que no resto de criterios mencionados a opción maioritaria -ou case unánime- debería ser “nada importante”, mais iso non foi así en case ningún caso. O rexeitamento é moi evidente en cuestións explicitamente racistas -ter a pel branca, ser doutra relixión, ser culturalmente semellante- onde a porcentaxe que marca o 0 está por riba do 60% e a que indica que o alumnado para o que é un criterio moi importante é mínima.

En cambio, hai unha serie de aspectos de “integración” aos que si se lles dá algún tipo de importancia -que sexa máis ou menos importancia non é relevante, o destacable é o feito de que non se rexeita o criterio de maneira clara-. En concreto, o rexeitamento de ter que estar disposto a adoptar costumes do lugar de destino sitúase por debaixo do 30%, ao igual que aspectos socioeconómicos -que teña estudos ou que teña unha profesión-. En calquera caso, o elemento máis importante á hora de permitir a entrada ou non a unha persoa é “non ter antecedentes penais”, cuestión que presenta uns resultados incluso superiores a “querer vivir no lugar de destino”.

Puntuacións medias obtidas		
	<i>Nada importante (0)</i>	<i>Moi importante (10)</i>
Querer vivir no lugar de destino	16,9%	25,0%
Ter a pel branca	89,9%	0,7%
Non ter unha relixión distinta da maioritaria no destino	72,3%	3,6%
Ser culturalmente semellante	62,8%	2,9%
Ter familia no lugar de destino	57,2%	5,1%
Ter bastante diñeiro	52,5%	2,2%
Aceptar traballos que ninguén quere ou pode facer aquí	51,8%	4,3%

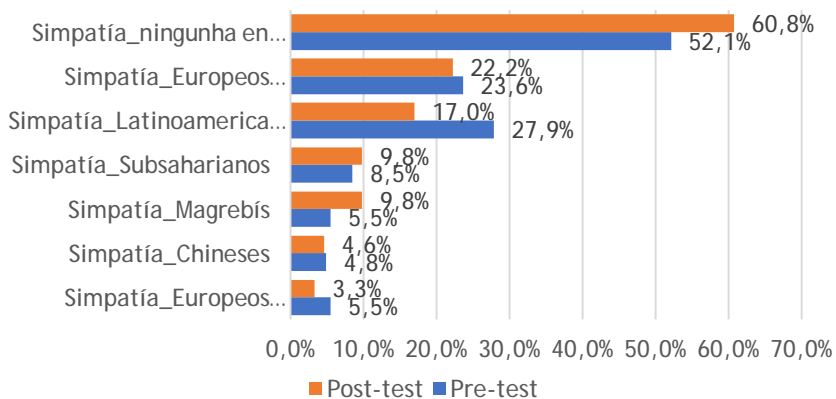
Puntuacións medias obtidas		
	<i>Nada importante (0)</i>	<i>Moi importante (10)</i>
Disposición a adoptar costumes	26,3%	9,5%
Estudios	24,1%	14,6%
Oficio	20,1%	8,6%
Idioma destino	19,6%	5,8%
Non ter antecedentes penais	15,1%	25,9%

As principais diferenzas son, unha vez máis, en función do xénero, posto que as rapazas sitúanse moito máis en contra destes criterios que os varóns. Por exemplo, ter antecedentes penais non é relevante para unha de cada tres mozas, pero só o 5% dos rapaces opina así. Incluso cuestións abertamente racistas como a cor de pel teñen algo máis de “aceptación” por parte dos varóns. En canto aos grupos de análise, o seu comportamento é moi semellante ao indicado previamente, sendo o grupo 7 o que presenta uns resultados menos integradores.

Persoas que indican que eses criterios non teñen ningunha importancia (%) -Puntuación 0-		
	<i>Mulleres</i>	<i>Homes</i>
Ter a pel branca	96,3%	80,0%
Non ter unha relixión distinta da maioritaria no destino	85,0%	63,0%
Ser culturalmente semellante	81,5%	50,0%
Ter familia no lugar de destino	67,5%	52,7%
Ter bastante diñeiro	65,4%	49,1%
Aceptar traballos que ninguén quere ou pode facer aquí	71,6%	41,8%
Disposición a adoptar costumes	42,0%	18,9%
Estudios	36,7%	21,8%
Oficio	32,1%	18,2%
Idioma destino	30,9%	13,0%
Non ter antecedentes penais	32,1%	5,5%

O indicador B.2.2. trata de ver se o alumnado rexeita a identificación de determinados grupos sociais en base a estereotipos sobre as supostas características que os definen. En xeral a poboación analizada non identifica maiores ou menores simpatías en función da orixe xeográfica das persoas. Niso consiste o descriptor primeiro do indicador 6, o descriptor 18 do programa, que pregunta se os participantes rexeitan a identificación de maiores ou menores simpatías cara colectivos de persoas en función da súa procedencia xeográfica.

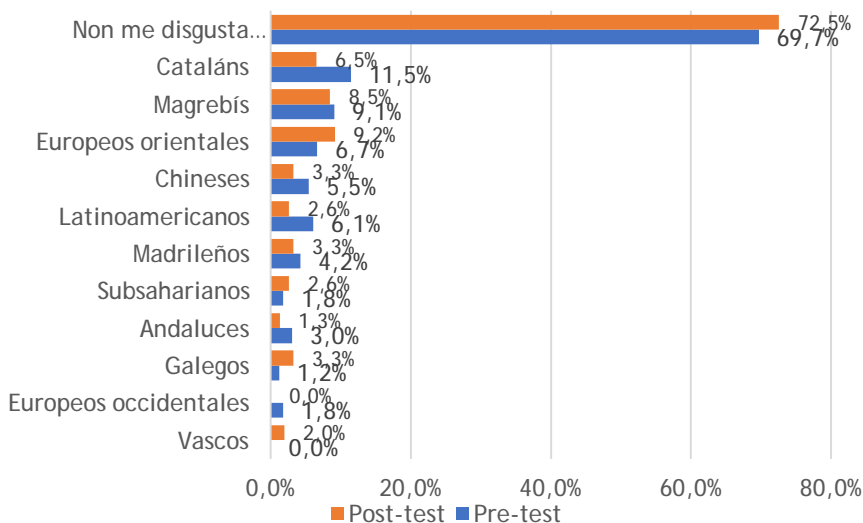
Con respecto á simpatía por determinados grupos de inmigrantes, percíbese unha clara evolución entre as dúas fases do proxecto: na fase de pretest case a metade do alumnado -48%- marcaba algún grupo en concreto, resposta que indica unha actitude prexuzosa. Na fase de post-test, en cambio, incrementouse substancialmente a porcentaxe de “non sinto simpatía por ningún grupo en especial”, resposta que indica maior competencia. Hai que sinalar, porén, certo nesgo etnocéntrico nas respostas obtidas, ao indicar maior simpatía por colectivos máis próximos culturalmente -europeos e latinoamericanos- mentres que os “diferentes” (asiáticos e africanos) son os que reciben menos simpatías.



Hai algún grupo de inmigrantes polo que teñas máis simpatía?

De maneira semellante, a porcentaxe do alumnado que indica que non hai ningún grupo social que non lle guste especialmente indica un

relativamente elevado grao de respecto á diversidade. Destaca que o grupo que máis rexeitamento recolle é o dos cataláns, moi relacionado co clima político existente no momento do traballo de campo. A continuación, os magrebís e os europeos orientais, moi probablemente personalizados na figura da poboación romanesa.



Hai nestes grupos sociais algún que non che guste demasiado?

Con respecto ás diferenzas por xénero e grupo de análise, as mulleres novamente presentan un desempeño mellor, xa que, ademais de indicar en maior porcentaxe que non hai ningún grupo polo que sintan unha simpatía especial, tamén incrementan en maior medida a proporción de rapazas que opinan así -pasan do 57% ao 69%, mentres que os homes pasan do 48% ao 54%-. Pola súa parte, os grupos 8 e 9 son, unha vez máis, os que teñen mellores resultados comparativos e, ademais, mellores evolucións. En concreto, na pregunta das simpatías, estes grupos aumentaron a porcentaxe de respostas que indican maior sensibilidade intercultural en máis de 20 puntos porcentuais.

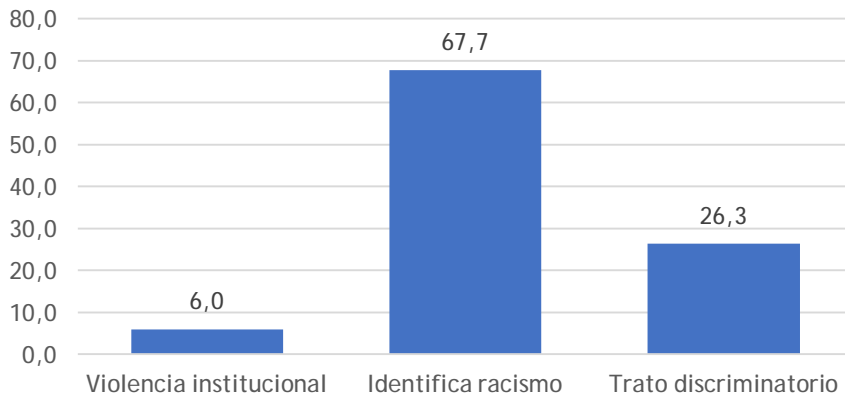
Tal e como se indicou previamente, a maioría da mocidade rexeita xulgar determinados grupos en base a estereotipos ou supostas características

ou estereotipos como “vagos” ou “violentos”. Non obstante, bótase en falta unha maior contundencia ao respecto. Ademais, as respostas daquelas persoas que sinalan simpatías ou antipatías amosan unha compoñente de rexeitamento á diversidade. Os grupos menos parecidos a “nós” son os que menos simpatías espertan.

O indicador B.2.3, que é, como os que o seguen, referidos ás actitudes cara o racismo, tamén especialmente relevante para o programa, indaga no rexeitamento das formas de racismo institucional. O seu descritor, o número 19 do programa, pregúntase se o alumnado identifica diferentes exemplos de racismo institucional, amosándose contrario a eles -deportación a consecuencia da denuncia policial por parte dunha persoa migrante, maiores identificacións sen motivo aparente por parte da policía, trato discriminatorio por parte do sistema xudicial ou do sistema asistencial, etc-, é dicir, calquera tipo de discriminación que proceda das institucións públicas.

A identificación do racismo institucional mídese a partir dunha pregunta de opinión proposta no cuestionario comportamental. O caso que se tratou de valorar era o dunha muller inmigrante en situación irregular que vai denunciar unha agresión sexual. Neste caso, dous terzos obtíñen unha valoración comportamental elevada e son quen de identificar e rexeitar situacións que serían constitutivas de racismo institucional. Porén, o 26% marcan a opción “débenlle tramitar por separado a denuncia por agresión e o expediente de expulsión para evitar que os inmigrantes irregulares inventen ser vítimas para evitar ser expulsados” e un 6% presenta unha actitude totalmente discriminatoria e considera que esa muller debería ser ameazada coa expulsión no momento da súa denuncia.

As alumnas presentan un mellor desempeño e case o 80% identifican as diferentes maneiras de violencia institucional. En cambio, só o 59% dos rapaces responden do mesmo xeito e o 11% indica que “é normal que a ameacen con deportala”. O grupo 9 chega ata o 83% de respostas culturalmente máis sensibles, o cal indica un alto nivel de rexeitamento do racismo institucional.



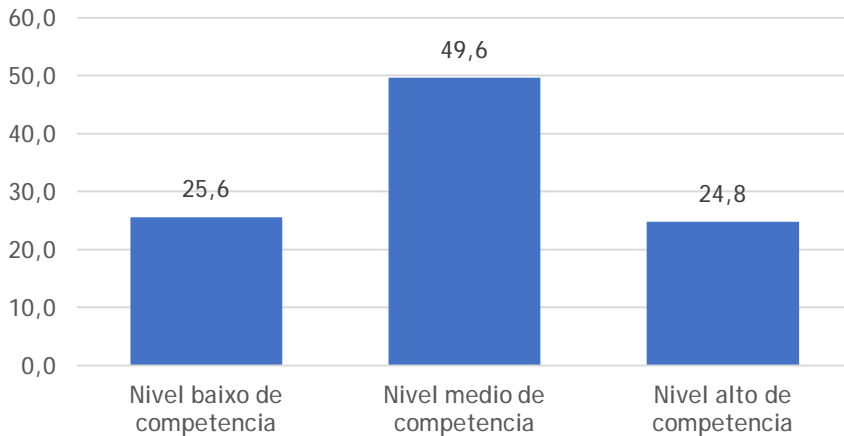
Opinión sobre racismo institucional (caso dunha muller en situación irregular que vai denunciar unha violación)

En definitiva, a identificación e rexeitamento deste tipo de forma de racismo é moi mellorable. Tampouco sabemos cal era a posición de partida, posto que non se preguntou por esta cuestión no pretest. O indicador B.2.4. pregunta por un xeito de racismo cotián, o racismo sutil que supón unha discriminación das persoas de pel non branca. O racismo sutil está moi presente na sociedade actual e non sempre é doado de identificar, especialmente cando se agocha en bromas ou chistes ou se normaliza. En xeral, o alumnado é quen de identificar este tipo de condutas, mais cando ditos comportamentos se presencian nun contexto distendido ou de “humor” resulta máis complexo marcar a opción interculturalmente máis sensible.

O descritor primeiro, o número 20 do programa, pregúntase por iso se o alumnado rexeita a maneira de racismo cotián que supoñen os comentarios ou bromas de fondo racista. Así, ante bromas ou chistes racistas, case a metade da poboación diríalle aos seus compañeiros, segundo o cuestionario comportamental, que esa conduta está mal -cuestión que valoramos como nivel medio de competencia-. Só o 25% diríallo a un profesor porque considera que é unha forma de racismo e outra cuarta parte non faría nada -baixo nivel de competencia-. Esta última porcentaxe é a máis preocupante, xa que implica inacción fronte a comportamentos

racistas. Aínda que os niveis medio e alto poden ofrecer matices polo xeito en que están formuladas as respostas posibles, o feito de que unha cuarta parte do alumnado non lle dea importancia porque “só son chistes” podería ser síntoma de comportamentos potencialmente perigosos por omisión, por inacción.

Un terzo dos varóns, o 35%, cre que non hai que facer nada porque se trata de bromas. En cambio, só o 12% das rapazas escolleu esta opción, o cal indica novamente a diferenza entre os dous colectivos. O comportamento dos diferentes grupos e metodoloxías non difire do explicado anteriormente, xa que o grupo que traballa por proxectos é, con moita diferenza, o que mellor desempeño presenta neste aspecto.

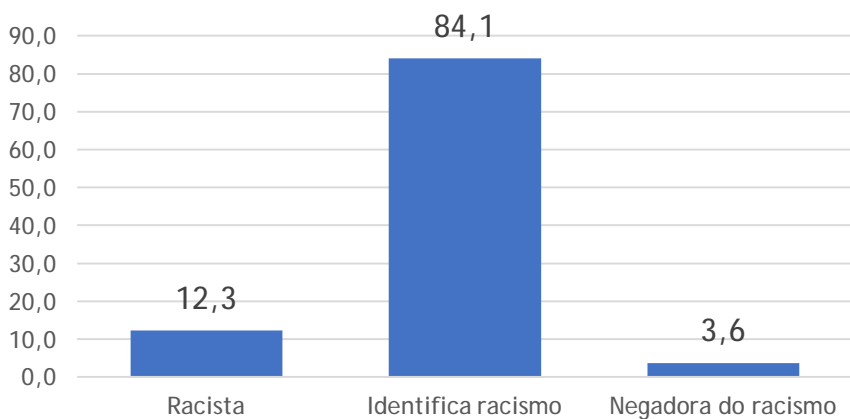


Que farías no caso de que un grupo de compañeiros fagan bromas e chistes racistas diante doutros compañeiros estranxeiros?

O indicador B.2.4, sobre o racismo sutil que supón unha discriminación das persoas de pel non branca, conta cun segundo descriptor, o descriptor 21 do programa, que se pregunta se o alumnado identifica o racismo sutil ou microrracismo que implica supoñer que alguén non pode ser español pola súa cor de pel. Formulouse, en concreto, no cuestionario comportamental, unha pregunta sobre unha forma de microrracismo, que é que se lle fale a unha compañeira criada en España pero de orixe

subsahariana como se fose estranxeira. É case unánime -84%- considerar que ese comportamento é racista ou, polo menos, indica prexuízos racistas. Un dato moi positivo é que menos do 4% nega e minimiza a importancia desta cuestión, caracterizándoa como “esaxeracións”.

Existen diferenzas en función das metodoloxías docentes pero máis ben parece que ditas diverxencias teñen máis que ver co propio grupo de análise que coa metodoloxía que empregan. Así, dentro dos grupos que traballan en cooperativo hai diferenzas significativas -no grupo 1 o 60% identifica estas formas de racismo, mentres que a totalidade do grupo 5 responde neste mesmo sentido-.



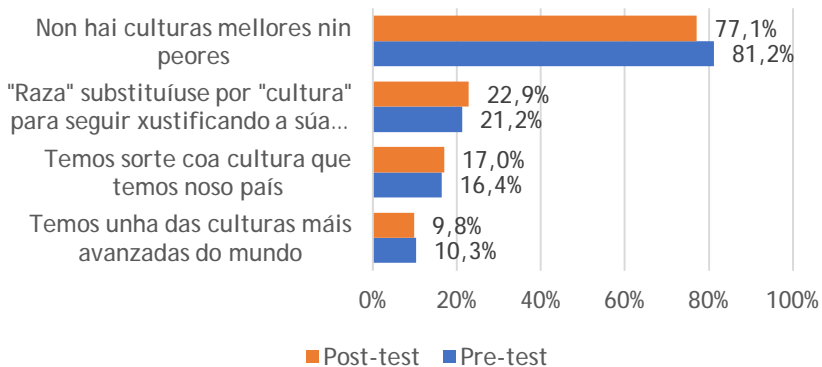
Opinión sobre racismo sutil (muller de orixe subsahariana que se dá por feito que non é española pola cor da súa pel)

8.5.6. Variable sexta. Rexeitamento de actitudes etnocéntricas

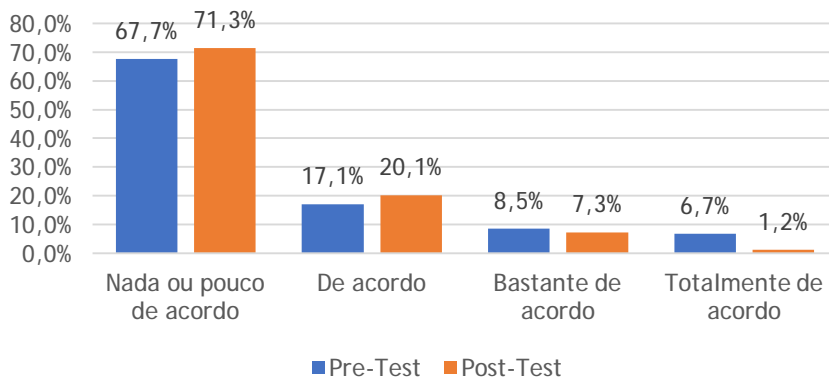
A variable B.3., a sexta do programa, refírese ao rexeitamento de actitudes etnocéntricas e mídese a través do indicador B.3.1., rexeitamento da crenza nalgún xeito de superioridade dunhas culturas sobre outras, que se relaciona co etnocentrismo e co racismo cultural como expresión actual do racismo. O primeiro descriptor deste indicador, o número 22 do programa, pregúntase se o alumnado rexeita todas as expresións que denotan crenza na superioridade dunhas culturas sobre outras: culturas

máis “evolucionadas”, máis “avanzadas”, etc. De maneira maioritaria, o alumnado non presenta unhas respostas que indiquen unha clara percepción de superioridade cultural. De feito, en torno ao 80% -77% no pretest e 81% no postest- rexeita na escala de actitudes que existan culturas mellores e peores.

Estes datos complementáanse, ademais, coa porcentaxe de persoas que rexeita por completo no cuestionario competencial que a súa cultura sexa mellor ca outras aínda que, neste caso, a cifra porcentual non supera o 71%. Esta diferenza, sen ser moi elevada, parece indicar que cando se concreta a igualdade cultural en xenérico e se especifica na cultura propia as persoas tenden a presentar uns resultados máis supremacistas -ou, polo menos, menos igualitarios-.

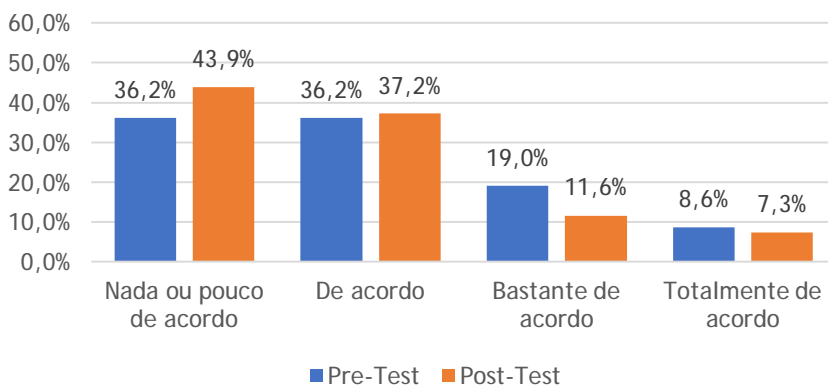


Se comparamos a nosa cultura con outras, podemos concluír que...



A miña cultura é mellor ca outras

Mais de feito hai un matiz relevante ao respecto, porque a porcentaxe de mozas e mozos que cren que a cultura europea está máis evolucionada segundo o cuestionario competencial é bastante elevada -só o 44% chega a rexeitar esta idea-. Parece, pois, que o alumnado diferencia entre “superior” e “máis evolucionada”. Por outra banda, este pode ser outro exemplo de que, cando se descende no nivel de concreción da pregunta, as actitudes menos culturalmente sensibles aparecen con máis facilidade.



A cultura europea está máis evolucionada ca outras

Mais estas cuestións son complexas e así se reflicte nas preguntas avaliativas da fase procesual analizadas, xa que atopamos respostas que defenden sen matices a igualdade entre as diferentes culturas e outras que poñen o foco na vulneración dos dereitos humanos. Tampouco se pode afirmar categoricamente que con algún dos adxectivos que poderían denotar certa superioridade non se queira dicir en realidade que hai países economicamente máis desenvolvidos ca outros, só que neste caso estaríase a confundir país con cultura.

Nin hai que esquecer que o recurso á argumentación sobre a igualdade de xénero para xustificar posicións supremacistas ou racistas, sobre todo cando non se realiza autocrítica da propia cultura ao respecto, forma parte do discurso mediático e político máis contrario á inmigración e á diversidade cultural. Son machistas porque son culturalmente diferentes, polo tanto non os queremos entre nós ou estamos lexitimados, por exemplo, para bombardealos -caso do ataque a Afganistán, por poñer un exemplo próximo no tempo-.

Como exemplo de opinións matizadas polo respecto aos dereitos humanos serven:

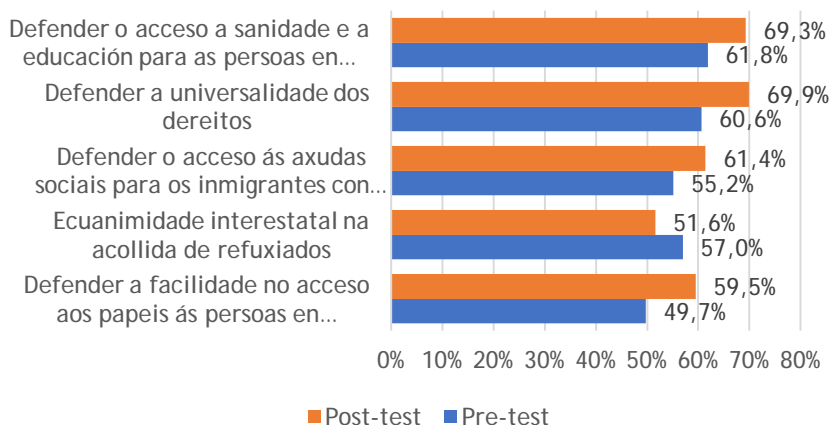
Hai culturas mellores que outras. Os criterios: igualdade total entre homes e mulleres, educación e respecto

As culturas mellores son as que non son machistas, racistas, etc.

Cada cultura é distinta e boa tal como é cada unha das súas costumes, linguas, etc, porque sexan distintas non teñen porque ser peores (malia que algunhas teñen costumes que atentan cos dereitos das persoas)

Non existe, pois, unanimidade ao respecto de se existen culturas mellores ou peores, malia que as respostas cuantitativas parecían indicar un maior grao de acordo neste sentido. Un indicador indirecto desta

cuestión baséase no rexeitamento a situacións concretas discriminato-rias. Se considero que todas as persoas son iguais, nin superiores nin inferiores, é máis probable que me posicione contra a discriminación. Especificamente, incrementouse sensiblemente a porcentaxe do alumna- do que sinalou todas as respostas consideradas como máis sensibles -do 22% ao 33%- na pregunta do cuestionario competencial “Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos que...”

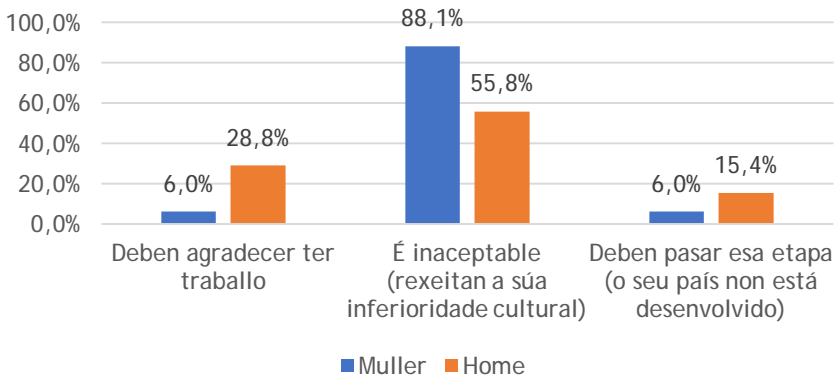


Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos que...

Tamén se rexistra un 80% de persoas que consideran que as axudas de emerxencia social para a xente de menos recursos deben ser iguais para persoas españolas e estranxeiras. É dicir, pódese entender indirectamente que, ao apoiar a igualdade de dereitos, non hai un sentimento de superioridade. Neste caso, hai lixeiras diferenzas, aínda que relevantes, entre os diferentes grupos analizados. En concreto, o alumnado de 4º da ESO presenta opinións máis igualitarias que o de Bacharelato, ao igual que as mulleres, que superan en 12 puntos porcentuais aos homes -88% e 76%, respectivamente-.

Finalmente, ao falar das malas condicións laborais da industria téxtil en países como India ou Bangladesh, vemos que o 16% pensa que eses traballadores deberían estar contentos por ter un emprego nun país pobre

e o 11% considera que é un proceso polo que todos os países teñen que pasar, tal e como pasou en Europa en séculos pasados. Estas respostas tan pouco igualitarias son, principalmente, enunciadas por rapaces, xa que o 88% das mulleres teñen unha opinión contraria.



Que pensas das condicións laborais da industria téxtil en India ou Bangladesh?

En definitiva, por unha banda rexéitase de maneira formal a suposta superioridade cultural, pero por outra deféndense, especialmente cando hai que detallar a resposta, posturas que afirman dita superioridade. Non se pode concluír que ningunha das posturas sexa claramente unánime nin que o programa teña afectado directamente ás valoracións do alumnado. Nas respostas pode haber certo nesgo politicamente correcto que fai que o alumnado responda o que cre que hai que responder, mais cando as preguntas requiren dunha interpretación ou dunha explicación propia, agroman estereotipos, actitudes sutilmente racistas ou que, polo menos, contradín parcialmente os resultados cuantitativos obtidos.

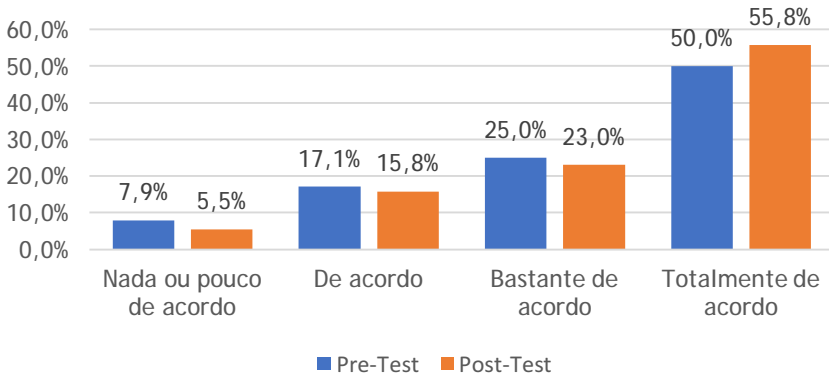
8.5.7. Variable sétima. Rexeitamento de actitudes asimilacionistas

A variable B.4, a sétima do programa, sobre rexeitamento de actitudes asimilacionistas, exprésase a través do indicador B.4.1., aceptación da

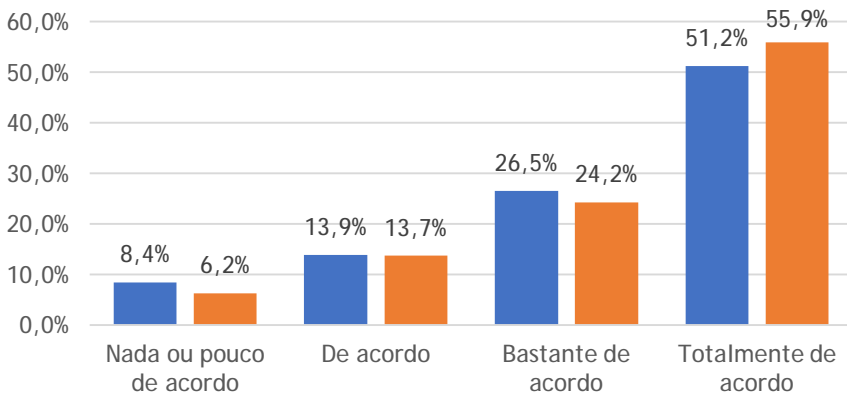
relevancia da conservación da súa cultura ou culturas de orixe no ámbito público, por parte das persoas inmigrantes e do indicador B.4.2, defensa dun concepto intercultural de integración e convivencia. En xeral, resulta relativamente doado afirmar que outras culturas diferentes á maioritaria deben ser conservadas por parte das persoas inmigrantes. Non obstante, a clave desta cuestión está máis ben na intensidade coa que se defende esta idea e é aí onde o alumnado entrevistado parece dubidar máis. En ningunha das preguntas relacionadas con esta cuestión se obteñen resultados claros e contundentes. Maioritariamente deféndense posturas relativamente respectuosas coa interculturalidade, mais no detalle vese que esta defensa é moito menos forte do que resultaría ideal.

Por exemplo, pouco máis da metade do alumnado está totalmente de acordo na escala actitudinal coa ensinanza de contidos, valores ou costumes doutras culturas nos centros educativos. Hai un 40% que está de acordo -en diferente medida- pero non parece suficiente como para concluír que se acepta totalmente a importancia da conservación doutras culturas. Practicamente os mesmos resultados obtivéronse na pregunta relativa á promoción por parte dos institutos de que o alumnado manteña a súa cultura non maioritaria.

A evolución nestas dúas cuestións é mínima, posto que o programa só acadou un incremento do 5% na categoría “totalmente de acordo”. Ámbolos dous datos parecen indicar dúas cuestións complementarias: en primeiro lugar, unha mellorable predisposición por parte do alumnado a integrar aspectos doutras culturas na súa vida e, en segundo lugar, un escaso nivel de permeabilidade fronte ao programa.



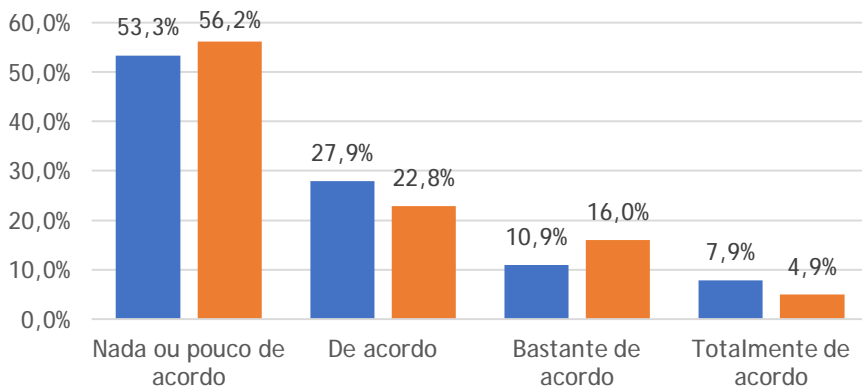
Grao de acordo: Deberían ensinárselle no instituto contidos, valores e costumes doutras culturas



Os institutos deberían promover que o alumnado de culturas diferentes poida manter a súa cultura

Na mesma liña podemos situar as respostas fronte á aceptación ou non da exposición pública das culturas non maioritarias. As cifras, na escala actitudinal, son, igualmente, semellantes, xa que algo máis do 50% cre que estas expresións culturais non se deben limitar ao eido privado. Non obstante, isto implica que case a metade da poboación considera en maior ou menor medida que o ámbito persoal e familiar é onde se deben situar as culturas alleas á maioritaria. É dicir, unha porcentaxe

elevada ten unha visión parcialmente segregacionista, e probablemente asimilacionista, mesmo no postest.



O alumnado doutras culturas debe conservar a súa cultura, pero só no seu ámbito persoal e privado

Parece, pois, que nun plano teórico acéptase a presenza doutras culturas, mais cando esa alteridade pode influír dalgún xeito na cultura propia, o nivel de contundencia en dita aceptación límitase bastante. O xénero é unha cuestión claramente definitoria destas actitudes, posto que a diferenza entre as opinións das rapazas e dos rapaces é evidente: por poñer un exemplo claro, o 64% das mozas estaba, no pretest, totalmente de acordo coa ensinanza de contidos e valores multiculturalais no instituto, mentres que só o 25% dos mozos opinaba igual.

Ademais, as rapazas asimilaron moito mellor os coñecementos e actitudes fomentadas no programa que os rapaces e incrementaron o seu desempeño en moita maior medida -no postest, a porcentaxe feminina nesta mesa cuestión era do 73% e o dos homes o 24%-. Non é doado concluír se as metodoloxías didácticas teñen unha influencia directa sobre estas cuestións, máis resulta claro que os grupos cooperativos son os que peores resultados obtiveron, aínda que, en grande medida, polas respostas obtidas no grupo 5, sensiblemente inferiores ás do grupo 1, por exemplo.

Grao de acordo coa relevancia da conservación doutras culturas nos espazos públicos (Puntuación media -Valores entre 1 e 4-) -O 4 implica unha competencia elevada-						
	<i>Ensino contidos multiculturais</i>		<i>Promoción outras culturas</i>		<i>Outras culturas en espazos públicos</i>	
	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>
Mulleres	3,5	3,6	3,4	3,5	3,4	3,3
Homes	2,7	2,7	2,8	2,9	2,9	3,1
Grupo 1	3,1	3,4	3,1	3,2	2,8	2,9
Grupo 5	2,8	2,8	3,1	2,8	3,6	3,6
Grupo 7	3,3	3,3	2,9	3,1	3,1	2,7
Grupo 8	3,2	3,4	3,1	3,6	3,2	3,4
Grupo 9	3,5	3,7	3,7	3,8	3,6	3,5
Grupo 10	3,3	2,9	3,3	3,1	3,2	3,1
Cooperativo	2,8	3,1	2,9	2,9	3,2	3,2
Proxectos	3,5	3,7	3,7	3,8	3,6	3,5
Transmisivo	3,2	3,3	3,3	3,3	3,2	3,4
Cooperativo + Transmisivo	3,2	3,4	3,1	3,6	3,2	3,4
Cooperativo + Proxectos + Transmisivo	3,3	3,3	2,9	3,1	3,1	2,7

**Só se recollen os resultados dos grupos empregados nas comparativas individuais, mais na metodoloxía de ensinanza agregáronse todos os grupos entrevistados*

O primeiro descriptor do indicador B.4.2 -aceptación da relevancia da idea da conservación da súa cultura ou culturas de orixe, no ámbito público, por parte das persoas inmigrantes-, o descriptor 23 do programa, que se pregunta se o alumnado é favorable á conservación pública e activa da súa cultura de orixe por parte das persoas inmigrantes coas que convive na súa contorna social e escolar, está, en realidade, estreitamente

vencellado ao descritor 14, xa que mide case o mesmo fenómeno pero dende o punto de vista oposto. Así, se naquel caso medíase o rexeitamento da segregación das persoas nos eidos escolar e público, neste escúlcase na conservación activa e pública da cultura de orixe. É dicir, se unha persoa rexeita a segregación cultural, estará de acordo coa conservación pública doutras culturas non maioritarias.

Para non repetir o dito anteriormente, só indicar como aspectos destacados que a opción que implica un maior apoio á interculturalidade é a maioritaria entre a mocidade -por riba dos dous terzos do alumnado-, ao igual que a opción que promove a convivencia entre as diferentes culturas. Hai, pois un apoio maioritario a que o espazo público sexa ocupado por propostas e valores de culturas estranxeiras ou non predominantes.

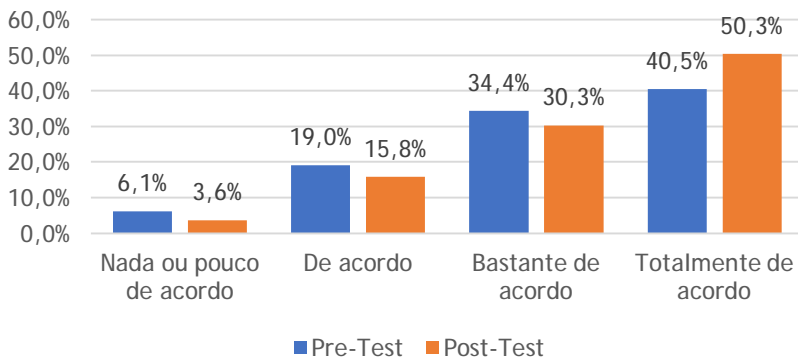
Aínda así, tal e como indicamos anteriormente, parece que hai certa resistencia a deixar entrar este tipo de contidos no eido educativo ou, máis claramente, no eido directo de influencia da mocidade. Unha cousa é a idea teórica do espazo público e outra ben distinta o espazo tamén público que cada persoa ocupa efectivamente e nesa diferenza parece estribar a razón de que as respostas non sexan todo o unánimes que deberían. Ademais, por suposto, hai unha resistencia fronte a outras culturas e que, aínda que minoritaria, non deixa de ter unha presenza relativamente elevada entre o alumnado.

O indicador B.4.2. indaga na presenza da defensa dun concepto intercultural de integración e de convivencia. Este indicador 11 está estreitamente ligado ao B.2.1., posto que se unha persoa rexeita calquera tipo de discriminación social, polo xeral defenderá e terá plenamente integrado no seu discurso un concepto intercultural de integración e convivencia. Para ver esta cuestión con máis detalle, analizaremos diferentes descritores máis polo miúdo.

O primeiro descritor do indicador B.4.2., que é o descritor 24 do programa, pregúntase se o alumnado aproba a relación entre culturas desde unha perspectiva intercultural de intercambio mutuo e sen que unhas se imponan sobre outras. Este descritor analízase de maneira directa a través de dúas preguntas recollidas na escala actitudinal. Así, en primeiro

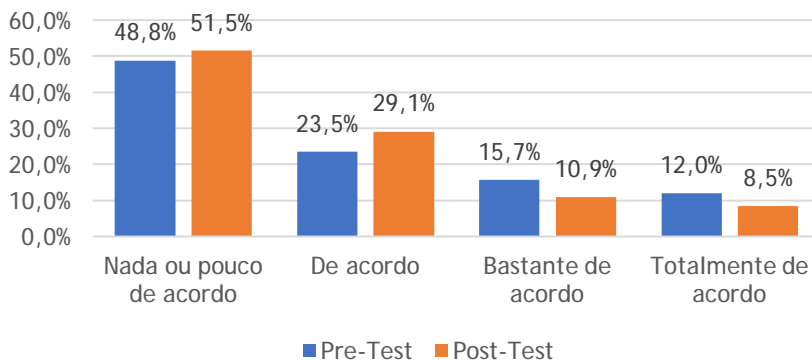
lugar, é importante coñecer ata que punto o alumnado está de acordo coa influencia intercultural e se esta influencia é positiva.

A limitación desta pregunta é que combina dúas cuestións que non teñen por que ser respondidas na mesma dirección. Por exemplo, pode haber xente que considere que, efectivamente, existe unha influencia entre as culturas pero que pense que dita interfluencia é negativa. En calquera caso, e aceptando que a escala mide correctamente o apoio á integración e á convivencia, dito apoio sería moi mellorable, xa que só a metade do alumnado estaría totalmente de acordo coa afirmación analizada e, ademais, a evolución rexistrada é moi limitada.



Grao de acordo: A influencia intercultural existe e é positiva

De feito, hai unha defensa con certo nesgo esencialista da cultura propia na segunda cuestión analizada, xa que arredor do 50% do alumnado está de acordo -en diferentes graos- con que o mellor para conservar a cultura propia é que non sexa influenciada por outras. En esencia, estas dúas variables reflicten o mesmo fenómeno e presentan resultados semellantes: a metade da poboación parece crer que a influencia entre culturas debería ser menor do que é na realidade. É dicir, non se aproba de maneira unánime unha relación igualitaria e mutuamente influenciábel das distintas culturas.



Grao de acordo: Para conservar a cultura propia é mellor que non sexa influenciada por outras

Como vén sendo habitual, as mulleres presentan uns resultados máis proclives á igualdade e á integración, mentres que os homes reflicten opinións moito máis opostas. Ademais, os varóns apenas evolucionan nas súas respostas, do mesmo xeito que nos grupos que traballan con metodoloxías transmisivas.

Persoas que defenden o intercambio intercultural		
	<i>As culturas inflúense e é positivo</i>	
	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
Mulleres	46,8%	68,0%
Homes	30,0%	35,7%
Cooperativo	45,7%	62,9%
Proxectos	58,3%	85,7%
Transmisivo	32,8%	35,8%
Cooperativo + Transmisivo	38,5%	31,8%
Cooperativo + Proxectos + Transmisivo	35,0%	60,0%

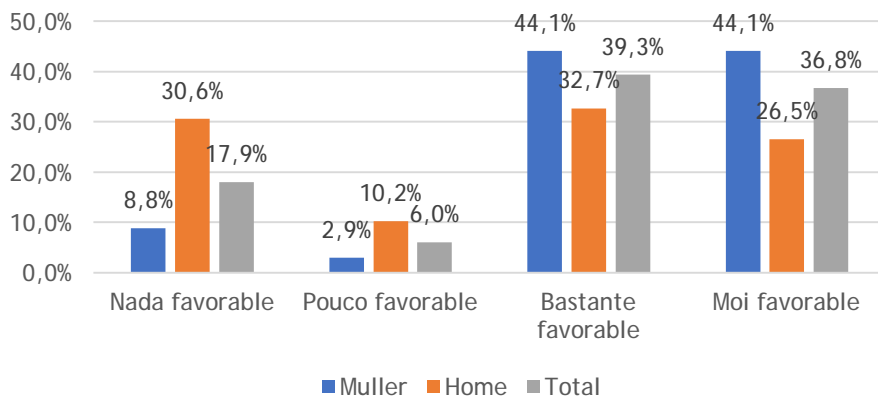
Ademais, as respostas obtidas en relación ao que debe facer unha persoa inmigrante para integrarse e como se consegue a convivencia

entre culturas, xa analizadas, ofrecen tamén información ao respecto. En concreto, perto de tres cuartas partes do alumnado defende posicións favorables á interculturalidade. Todo isto permite concluír que existe unha maioría que aproba a relación das culturas desde unha perspectiva intercultural de intercambio igualitario. Non obstante, cando a pregunta baixa máis ao concreto e indaga sobre a maneira de defender a cultura propia, as dúbidas increméntanse sensiblemente.

O descritor segundo do indicador B.4.2. -presenza da defensa dun concepto intercultural de integración e de convivencia- pregúntase a través do cuestionario competencial se o alumnado se amosa favorable a aprender aspectos da cultura e/ou lingua das persoas migrantes coas que convive na súa contorna social e escolar -é o descritor 15 do programa-. Na liña do anterior punto, un intercambio cultural desde unha perspectiva intercultural debe darse nas dúas direccións, polo que é relevante saber en que medida o alumnado analizado se amosa favorable a aprender algún aspecto doutras culturas.

Así, unha grande maioría optaron por sinalar as opcións máis favorables -implantación desa lingua como materia optativa, moi favorable- e intentar aprender algunha palabra -opción “bastante favorable”-. Neste caso destácanse dúas cuestións de relevancia: en primeiro lugar, a relativamente elevada proporción de persoas que din que son os compañeiros inmigrantes os que teñen que esforzarse por aprender a lingua de aquí -posición nada favorable-. Esta opinión implica unha actitude que poderíamos considerar, cando menos, asimilacionista -son só “eles” os que teñen que adaptarse-.

En segundo lugar, a elevada discrepancia nas opinións de mulleres e varóns. As rapazas, como vén sendo habitual, sinalan as opcións máis igualitarias, pero as diferenzas rexistradas nesta cuestión son moi elevadas, sobre todo na resposta menos favorable. Hai, pois, un maior rexeitamento ao “outro” por parte dos varóns e, sobre todo, hai unha menor predisposición a aprender aspectos doutras culturas ou linguas, do mesmo xeito que defenden menos o intercambio intercultural.



Aprendizaxe das linguas de compañeiros/as inmigrantes

O descritor terceiro do indicador B.4.2. -presenza da defensa dun concepto intercultural de integración e de convivencia-, que é o descritor 26 do programa, pregúntase se o alumnado se amosa favorable a realizar adaptacións dos seus propios costumes e crenzas para favorecer a integración das persoas inmigrantes, é dicir, se as relacións interculturais se conciben con certa reciprocidade. Unha posible resposta a esta cuestión atópase na pregunta 10 do cuestionario de competencias interculturais, que pregunta como se acada a convivencia.

Esta variable xa foi empregada como indicador de distintos puntos e descritores de interese, se ben aquí achega unha dimensión nova ao debate, xa que identificamos as persoas con posicións máis asimilacionistas e, polo tanto, menos proclives a adaptar parcialmente os seus costumes. Estas posicións asimilacionistas sitúanse en torno ao 8%, polo que non parece realmente preocupante. Non obstante, perto do 20% asumen alternativas segregacionistas -que as culturas convivan, pero facendo vidas independentes, por exemplo-. Se un alumno ou alumna rexeita a segregación, o máis probable é que estea disposto a adaptar parte dos seus costumes para favorecer a integración.

O descritor cuarto do indicador B.4.2. -presenza da defensa dun concepto intercultural de integración e de convivencia-, o número 26 do

programa, pregúntase se o alumnado rexeita estereotipos sobre grupos sociais e/ou étnicos “resistentes á integración”. As actividades realizadas contribuíron a desbotar algúns dos estereotipos negativos relacionados coa poboación inmigrante, mais só nalgúns grupos específicos, xa que os homes, por exemplo, non só non melloran as súas competencias neste aspecto senón que as empeoran. En conxunto, o 18% do alumnado cre que un dos principais problemas das persoas inmigrantes é a súa resistencia á adaptarse á cultura do país de acollida.

Esta cifra non mellora na fase de postest, fundamentalmente porque aumentou a proporción de rapaces varóns que sinalaron este “problema”. Isto implica, fundamentalmente, que o programa didáctico non foi quen de mellorar substancialmente o desempeño neste sentido, pero tamén que, unha vez máis, as mulleres son máis permeables aos contidos transmitidos e que dita permeabilidade ten como consecuencia unha maior sensibilidade intercultural. En función da metodoloxía docente empregada por cada grupo, destaca a evolución positiva -case duplica a súa porcentaxe- da aula que traballa por proxectos.

Persoas que cren que un dos problemas das persoas inmigrantes é a súa resistencia a adaptarse (%)		
	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
Mulleres	21,7%	13,0%
Homes	13,0%	25,0%
Cooperativo	27,0%	21,2%
Proxectos	12,5%	23,8%
Transmisivo	14,3%	8,6%
Cooperativo + Transmisivo	11,1%	0,0%
Cooperativo + Proxectos + Transmisivo	18,2%	26,3%

Como exemplo destas actitudes analizamos as respostas obtidas a dúas preguntas cualitativas da fase procesual. Estas preguntas son moi semellantes, pero presentan matices de relevancia. No primeiro caso,

pregúntase se hai algún grupo social que, independentemente da súa nacionalidade, teña máis dificultades para integrarse no país. Aquí as respostas son variadas e asumen dúas opinións contrapostas: ou non hai ningún grupo con dificultades especiais ou sinalan un grupo en concreto, maioritariamente, persoas de relixión musulmá. No segundo caso pregúntase se algún grupo non quere ou terá dificultades para integrarse por como é, por como son as súas características.

Non creo que ningún grupo en especial teña dita dificultade a non ser que non teña estudos, diñeiro, traballo... Cousas esenciais para ingresar nun país

Os 'moros' porque sempre desconfiamos deles

Persoas musulmanas e islámicas polos prexuizos que existen actualmente cara eses grupos (eu non estou de acordo)

Tamén se indica, puntualmente, que estas dificultades de integración non son necesariamente por culpa do grupo inmigrante:

Non creo que todo o mundo se adapte ben, xa que a maioría das persoas teñen prexuizos contra algún grupo social

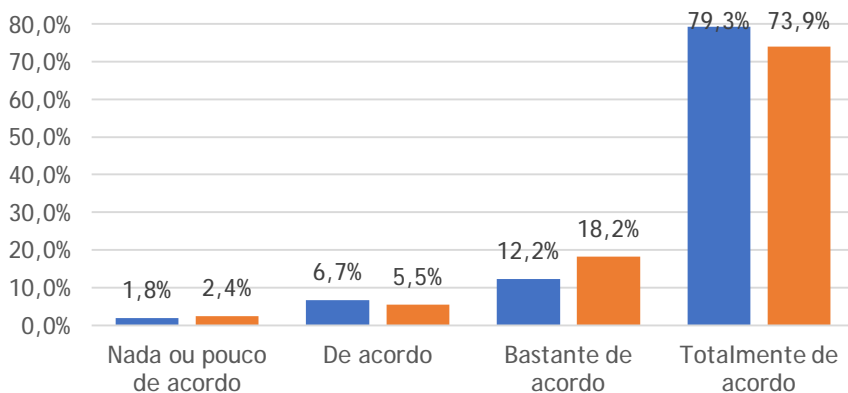
En definitiva, pódese concluír que o rexeitamento da idea de que hai grupos sociais ou étnicos con resistencia á integración é maioritario entre o alumnado e así o plasmaron tanto na fase cuantitativa coma na cualitativa. Non obstante, hai unha proporción deste alumnado -polo xeral, de xénero masculino- que ten pensamentos e prexuizos que adxudican a uns grupos determinados unha maior resistencia e un menor interese na integración. Na sociedade é moi común o discurso de que as persoas ciganas non queren integrarse e, polo tanto, este estereotipo negativo amósase entre a poboación xuvenil.

Los gitanos, por como es su carácter, por lo que se dedican y por cómo viven y como se comportan con la demás gente.

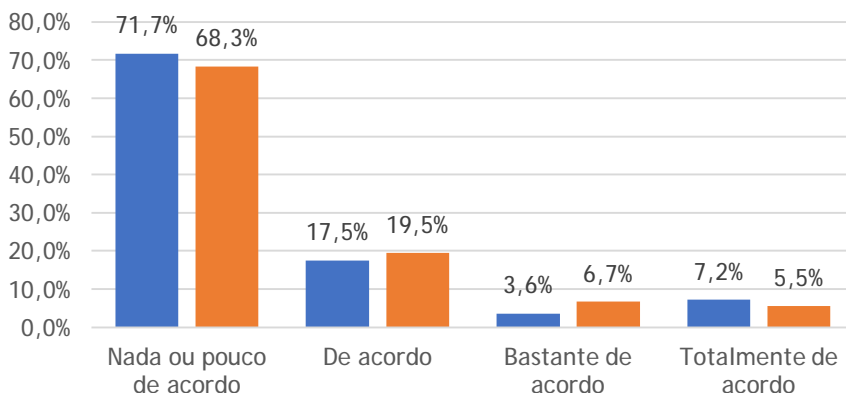
8.5.8. Variable oitava. Defensa da igualdade de dereitos das persoas migrantes

A variable B.5., sobre a defensa efectiva da igualdade de dereitos para as persoas migrantes, que é a oitava do programa, exprésase a través de dous indicadores, o B.5.1., sobre rexeitamento de actitudes discriminatorias por nacionalidade no acceso aos dereitos sociais (sanidade, educación e dereitos sociais) e o B.5.2., sobre rexeitamento de actitudes discriminatorias en canto a dereitos civís e políticos.

O indicador B.5.1. pregúntase polo rexeitamento de actitudes discriminatorias por nacionalidade no acceso a dereitos sociais (sanidade, educación e axudas sociais). O primeiro descritor deste indicador, o número 28 do programa, inquire se o alumnado defende a universalidade do dereito á sanidade e a educación. A defensa da universalidade da sanidade é maioritaria na mocidade participante no programa, posto que perto das tres cuartas partes do alumnado cre segundo a escala de actitudes que a atención sanitaria é un dereito universal -74%, no postest- e arredor do 70% rexeitan por completo a idea de que a poboación española teña que ter preferencia na mesma.

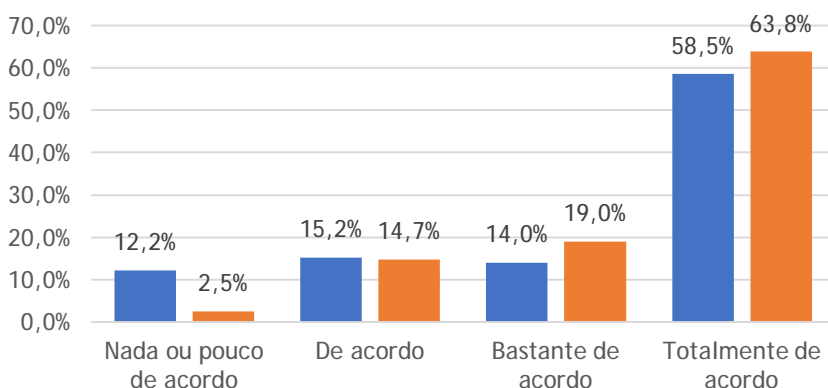


A atención sanitaria é un dereito universal

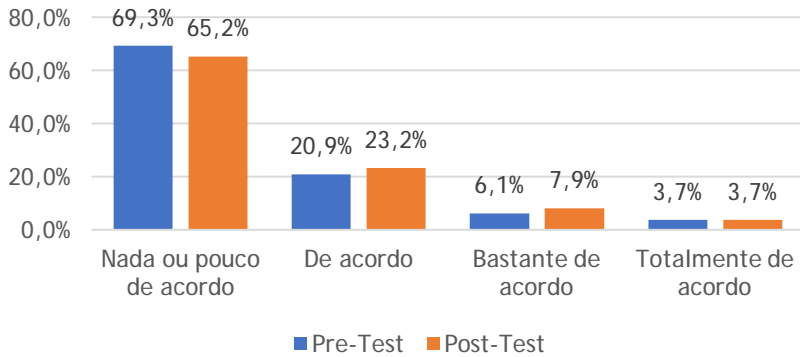


A poboación española debería ter preferencia sobre a estranxeira na atención sanitaria

Esta defensa da sanidade universal está estreitamente vencellada ao rexeitamento de prexuízos e estereotipos. En concreto, case o 64% non cre segundo a escala actitudinal que a calidade da atención sanitaria empeore por culpa das persoas inmigrantes e, nunha proporción semellante -65%- rexeita a idea de que o colectivo inmigrante abuse da sanidade grauíta. Na primeira destas afirmacións, o programa contribúe a mellorar as competencias do alumnado posto que descende ata case desaparecer a proporción de rapaces que considera que a sanidade empeora por culpa das persoas inmigrantes.



A calidade da atención sanitaria non empeora por culpa dos inmigrantes



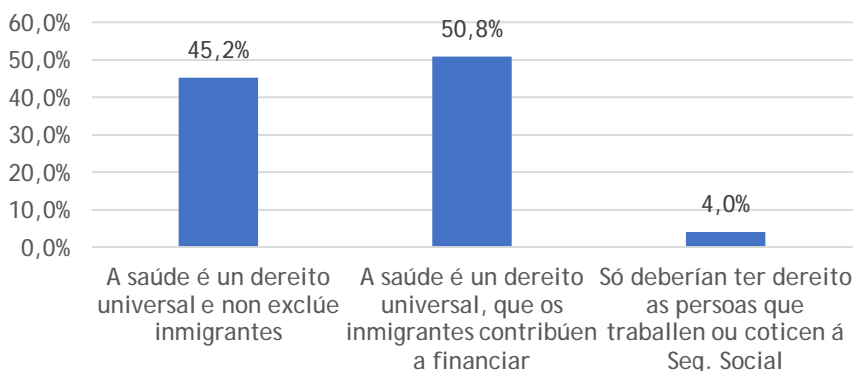
Os inmigrantes tenden a abusar da atención sanitaria gratuita

Todas estas cuestións apuntan na mesma dirección, xa que as mulleres presentan, no pretest, unhas competencias sensiblemente superiores ás dos homes, malia que tenden a igualarse unha vez implementada a programación didáctica -postest-. De igual maneira, o grupo 9 -que traballa por proxectos- presenta, xunto co 8 -cooperativo + transmisivo- os mellores desempeños en cada unha das fases. Finalmente, o alumnado do 4º da ESO é tamén moito máis proclive á universalidade de dereitos que o de 1º de Bacharelato.

O descriptor segundo do indicador B.5.1. -rexeitamento de actitudes discriminatorias por nacionalidade no acceso a dereitos sociais- que é o descriptor 29 do programa, pregúntase se o alumnado rexeita os estereotipos sobre a ausencia de colaboración das persoas inmigrantes no financiamento da sanidade. Neste liña é de esperar que o alumnado desaprobe, en grande medida, o tópico de que os inmigrantes non colaboran no financiamento da sanidade -clicé que, implicitamente, implica que non deberían ter os mesmos dereitos-.

O principal dato positivo ao respecto é que a porcentaxe de persoas que negarían a sanidade a unha persoa inmigrante é moi escasa -só o 4%- . Outro 45% basea a súa resposta na universalidade da sanidade e algo máis da metade -case 51%- rexeita abertamente o estereotipo e indica que os inmigrantes tamén contribúen a través dos seus impostos

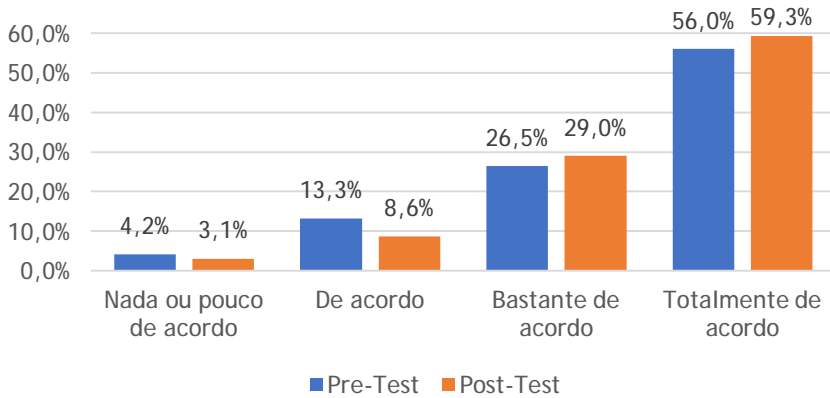
(por exemplo, a través de impostos indirectos como o IVE). Ademais de rexeitar estereotipos, esta resposta implica un certo coñecemento do tema e unha correcta asimilación dos contidos expostos na clase. Non se recollen diferenzas significativas en función dos distintos grupos.



Que pensas acerca de que un inmigrante sen papeis poida ir ao médico igual ca ti?

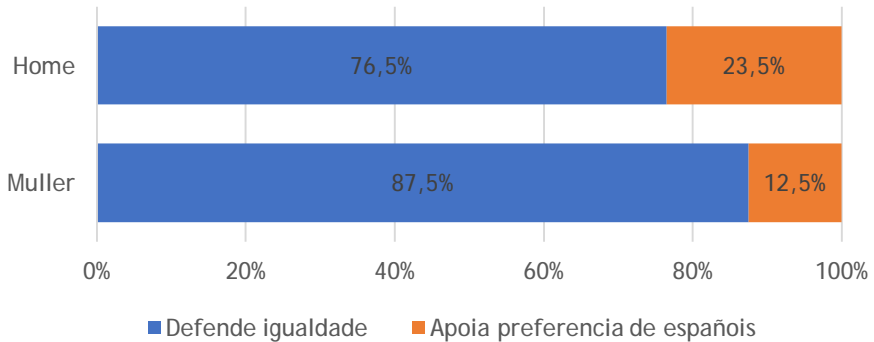
O terceiro descritor do indicador B51 -rexeitamento de actitudes discriminatorias por nacionalidade no acceso a dereitos sociais-, que é o descritor 30 do programa, pregúntase se o alumnado rexeita a preferencia para as persoas de nacionalidade española no acceso ás axudas sociais. De maneira semellante, aínda que menos contundente, que a defensa da universalidade da sanidade, case o 60% do alumnado está completamente de acordo na escala de actitudes en que as axudas sociais deben ser outorgadas independentemente do país de orixe.

Deste xeito négase a preferencia das persoas de nacionalidade española, xa que só o 3% cre que deberían ser priorizadas no acceso a estas axudas, na mesma liña que a pregunta sobre que facer para demostrar solidariedade. Existen diferenzas, sobre todo en canto ao xénero e ao nivel educativo onde se sitúan, pero son distancias de intensidade máis que de opinión propiamente dita.



As axudas sociais deben ser iguais para todxs

Finalmente, ante o suposto incluído no cuestionario competencial sobre varias familias de inmigrantes que reciben a maioría das axudas sociais dun concello, a inmensa maioría defende que non importa a súa orixe e, polo tanto, rexeita a preferencia das persoas de orixe española. Novamente, as mulleres amósanse máis igualitarias e o alumnado de 4º da ESO presenta mellores competencias que o de Bacharelato.



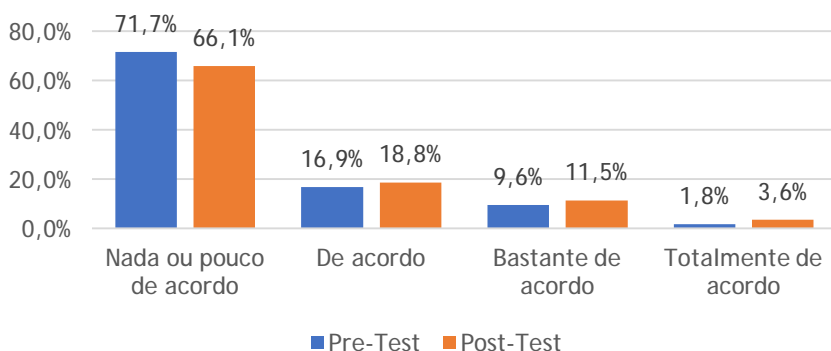
Nun concello a maioría das axudas sociais son, nun ano, para varias familias de inmigrantes. Que opinas?

En definitiva, o alumnado parece estar maioritariamente a prol da igualdade de acceso e de dereitos e rexeita, polo tanto, a preferencia para

as persoas españolas no acceso ás axudas sociais, polo que non parece permeable ao discurso mediático e político de extrema dereita, presente no momento do traballo de campo, a favor da discriminación das persoas inmigrantes ao respecto.

O indicador B.5.2. inquire polo rexeitamento de actitudes discriminatorias en canto a dereitos civís e políticos, para o que o seu descritor primeiro, o descritor 30 do programa, pregunta se o alumnado aproba o dereito a voto en condicións de igualdade para as persoas migrantes. Este aspecto analízase a partir dun descritor indirecto, xa que non se propuxo esta cuestión de maneira explícita máis que como pregunta de coñecemento sobre os dereitos das persoas sen papeis. Así, máis de dous terzos da poboación xuvenil rexeita na escala actitudinal que as persoas estranxeiras teñan menos dereitos que as españolas.

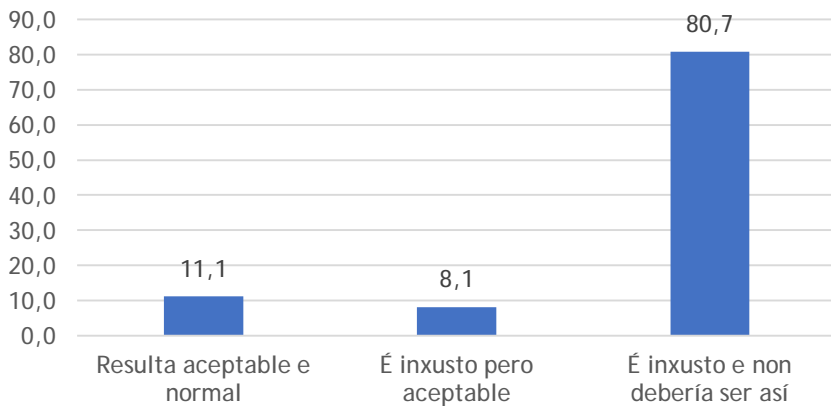
Aínda que decrece lixeiramente esta porcentaxe no postest, estas diferenzas non son significativas. Dito descenso prodúcese fundamentalmente entre a poboación masculina, que empeora as súas competencias interculturais case un 16%. O resto de variables analizadas non presentan diferenzas entre os dous momentos analíticos e reproducen a tendencia xa comentada anteriormente -o grupo 9 é o que se amosa máis próximo á defensa da igualdade de dereitos-.



Penso que é normal que as persoas estranxeiras non teñan os mesmos dereitos que as españolas

O indicador B.5.2., sobre rexeitamento de actitudes discriminatorias en canto a dereitos civís e políticos, conta cun segundo descritor, o número 31 do programa, que se pregunta se o alumnado rexeita a posibilidade de conceder permisos de residencia en función do nivel económico da persoa. En concreto, propónse no cuestionario comportamental un suposto no que os permisos de residencia se dan en función da posibilidade de comprar unha vivenda cara. Isto implicaría, na práctica, que os permisos de residencia serían outorgados en función do nivel económico da persoa migrante. A opinión entre o alumnado sobre esta práctica é de amplo e maioritario rexeitamento.

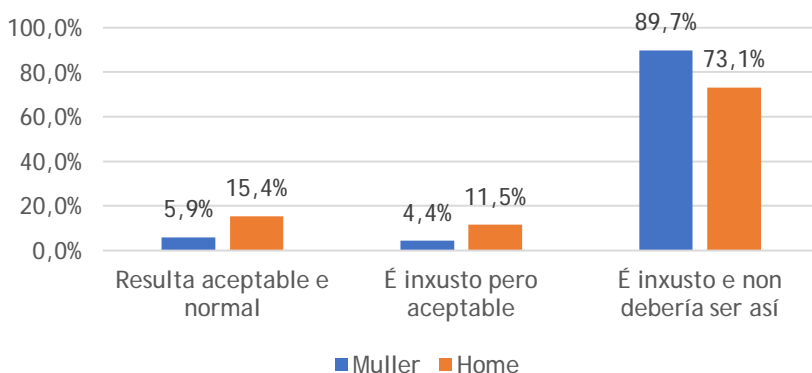
En concreto, oito de cada dez rapaces e rapazas consideran esta idea inxusta e cren que os criterios para conceder a residencia deberían ser outros, en igualdade de condicións para as persoas independentemente da súa capacidade adquisitiva. Mais, aínda que minoritaria, hai unha porcentaxe da poboación consultada que non só considera que o criterio económico é algo habitual senón que tamén o considera aceptable -11%-. Un 8% aceptaría que, aínda senso inxusto, podería ser axeitado debido a unha presunta contribución á economía da persoa con máis recursos.



Obter permisos de residencia ao mercar vivendas caras

Como vén sendo habitual, as mulleres son moito máis proclives a posicións igualitarias -neste caso, 9 de cada 10 considera este suposto como

inxusto- mentres que os homes presentan maior variabilidade nas súas respostas -unha cuarta parte dos varóns aceptaría esta condición, mesmo aínda que a considerasen algo inxusta-.

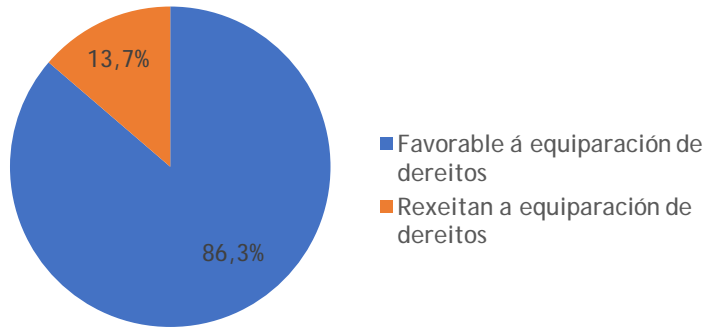


Obter permisos de residencia ao mercar vivendas caras

O terceiro descritor do indicador B.5.2 -rexeitamento de actitudes discriminatorias en canto a dereitos civís e políticos- tenta averiguar se os participantes defenden un marco legal tendente a equiparar os dereitos das persoas “sen papeis” cos do resto da cidadanía. Canto á cuestión dos dereitos das persoas en situación irregular, o alumnado amósase maioritariamente favorable no cuestionario comportamental á equiparación de dereitos -86%-, categoría que agrega dúas posibles respostas que ofrecen certo matiz: o 49% cre que se debería regularizar a todos os inmigrantes que leven un tempo vivindo en España, teñan un emprego ou non, mentres que para o 37% o principal criterio sería ter un traballo, independentemente do tempo que leven vivindo no país.

En calquera caso, estas dúas posicións sitúanse a prol da regularización destas persoas. É case residual a porcentaxe de persoas máis radicais que consideran que habería que deportar estes grupos de inmigrantes sen papeis. A tendencia previa mantense e os homes e os grupos que traballan en cooperativo -sobre todo o grupo 1- son os que presentan os resultados

menos favorables á integración, aínda que neste caso a diferenza non é estatisticamente significativa.



Inmigrante con traballo irregular que leva tempo en España e ao que lle rexeitan o permiso por non ter oferta de traballo "formal"

Cómpre lembrar, neste liña, que case o 60% do alumnado cre segundo o cuestionario competencial que para demostrar a nosa solidariedade deberíamos defender que as persoas sen papeis teñan máis facilidade para o acceso aos mesmos. Esta aparente contradición entre as dúas respostas -hai máis dun 15% de diferenza no apoio aos dereitos das persoas sen papeis- pode ser debida aos matices que hai na redacción das preguntas, xa que non se inquire exactamente polo mesmo feito. Aínda así, a liña argumental é exactamente a mesma: hai unha clara maioría a prol de favorecer o acceso das persoas inmigrantes ao permiso de traballo e de residencia en España, malia que poida haber matices na maneira de permitir dito acceso.

As argumentacións á hora de defender unha postura ou outra son moi variadas e reflicten como se percibe esta cuestión. Por exemplo, entre os alumnos e alumnas que defenden un maior acceso aos permisos, unha parte adoitan mencionar os "impedimentos" que hai, mais tamén fan referencia ás consecuencias da falta de papeis, segundo se pode ver nas preguntas de avaliación da fase procesual.

Se alguén quere ser legal non se lle poderían poñer obstáculos senón todo o contrario

Deberían regularizarse máis, porque senón sería como se non existira porque se lle pasa algo, non ten como demostrar que estivo traballando para defenderse

Facilitar, porque hai persoas as que lle é imposible conseguir os papeis e o están pasando mal

En cambio, hai tamén un certo sentimento de que os requisitos son xa demasiado laxos e, polo tanto, rexeitan a equiparación de dereitos entre persoas sen papeis e o resto da cidadanía. Hai que precisar, en todo caso, que a incidencia destas opinións é moito menor.

Pienso que los supuestos son ya bastante generosos, dado que en algunas cosas con 2 años los consiguen

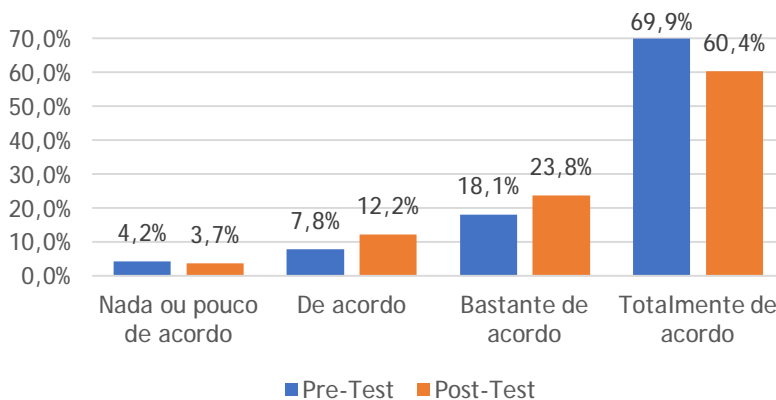
No, porque viven ilegalmente

8.5.9. Variable novena. Defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral

A variable B.6., defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral, que é a novena do programa, correspóndese co indicador B 6.1., aceptación do dereito ao traballo de todas as persoas en igualdade de condicións, independentemente do país de orixe. O seu primeiro descritor, o número 33 do programa, cuestiona se os participantes rexeitan a posibilidade da preferencia no acceso ao mercado laboral segundo nacionalidade e/ou cultura. En conxunto, a poboación xuvenil coa que se

traballou no programa rexeita de forma maioritaria o acceso preferente ao mercado laboral en función da nacionalidade. Explicitamente, máis do 60% repudia por completo esta cuestión -decrece lixeiramente con respecto ao pretest- se ben só o 4% amósase claramente de acordo con dita discriminación.

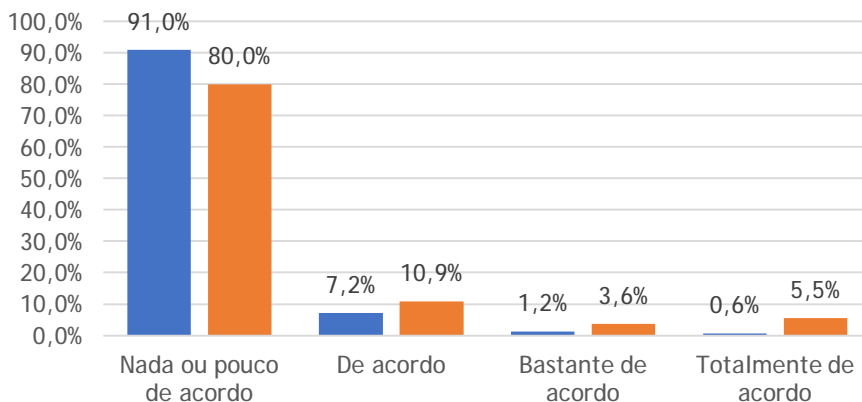
É dicir, case a totalidade dos participantes consideran inxusto, na escala actitudinal, ter menos oportunidades en función da procedencia, aínda que hai matices sobre a contundencia desta cuestión e “só” o 60% a rexeita por completo. Estas diferenzas na intensidade son aínda máis claras ao comparar as respostas de mulleres e homes. Así, no pretest, o 33% dos homes sinalaban estar “bastante de acordo” e o 51% “totalmente de acordo” coa inxustiza desta discriminación, mentres que as mulleres rexistraban un 8% e un 83%, respectivamente. Estas diferenzas diminúen no postest.



inxusto ter menos oportunidades segundo a orixe

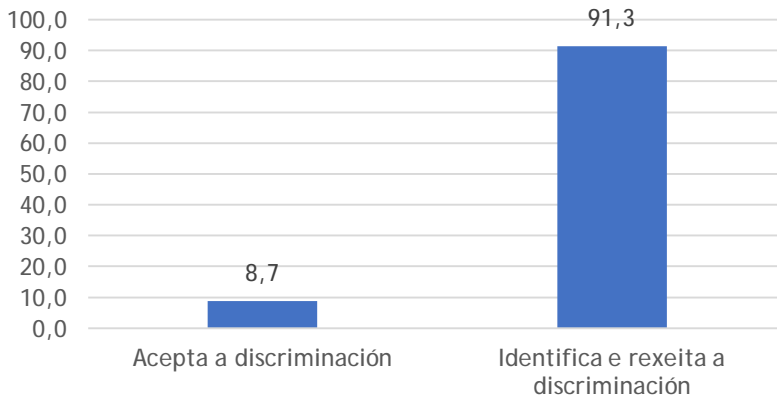
En calquera caso a unanimidade é moito maior á hora de definir cales son os traballos que deben asumir os traballadores inmigrantes, xa que 8 de cada 10 persoas no postest consideran que non debe haber diferenzas ao respecto. Só o 5% amósase totalmente de acordo con que as persoas inmigrantes só deben obter aqueles traballos que a poboación española rexeite. Neste caso non hai practicamente diferenzas entre os distintos

grupos analizados. As diferenzas entre pretest e postest, que reflicten unha evolución negativa, son estatisticamente significativas, se ben non se pode concluír que garden relación coa implementación do programa, pois poden deberse á conxuntura mediática e social do momento. Aínda así, esta mudanza negativa non reflicte cambios substanciais nas respostas entre pretest e postest e mantén unha clara maioría de rapazas e rapaces con opinións igualitarias.



A poboación inmigrante só debería ter os traballos que a poboación española non quere ou non pode facer

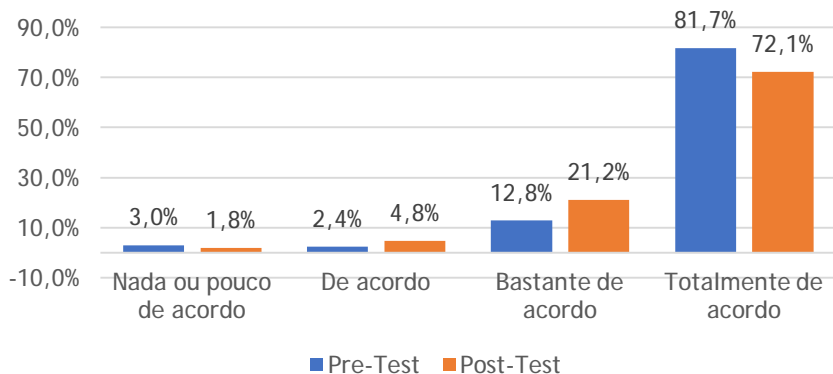
Nesta liña, máis do 91% da poboación é quen de identificar claramente no cuestionario comportamental que a preferencia por nacionalidade supón unha discriminación e, como consecuencia, rexeita esta idea. Un 8% acepta claramente a discriminación laboral (“os españois deberían ser contratados primeiro”) e menos do 1% asumen posicións que implican parcialmente unha discriminación (“é mellor que un traballo cualificado sexa cuberto por alguén de aquí”).



Na valoración cualitativa incluso se presentan nalgúns casos criterios que priorizarían colectivos máis desfavorecidos.

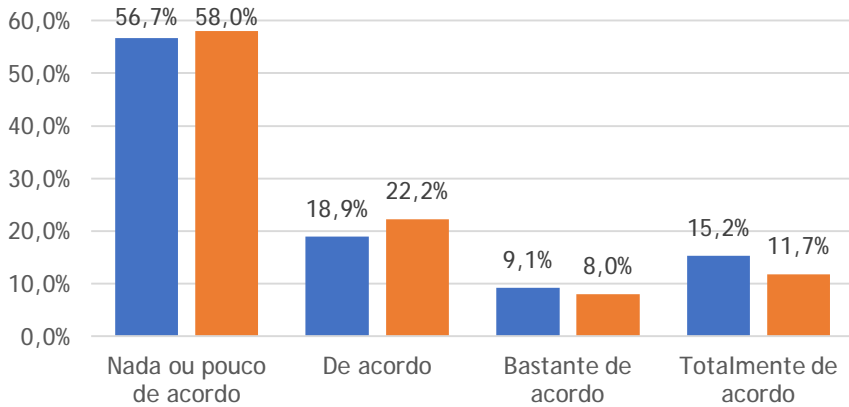
Considero que deberían de constar unas pautas a la hora de dar la nacionalidad, y que deberían de tener preferencia las personas de origen de un país pobre o con dificultades con los recursos o en guerra

O indicador B.6.1. -aceptación do dereito ao traballo de todas as persoas en igualdade de condicións, independentemente do país de orixe- conta cun segundo descritor, o número 34 do programa, que cuestiona se o alumnado rexeita a discriminación e a desigualdade en canto a dereitos laborais por motivos de nacionalidade e/ou cultura. A universalidade de dereitos é un aspecto amplamente aceptado polo alumnado e no caso do dereito ao traballo en calquera parte do mundo non é diferente -72% no postest na escala de actitudes-. Mais resulta igualmente relevante que case o 20% dos enquisados non están totalmente de acordo con esta cuestión. Esta valoración xenérica concrétese nas preguntas 11 e 30 da escala, analizadas no descritor anterior e que manteñen a idea de que a universalidade do dereito ao traballo está amplamente aceptada, mais non de xeito unánime.



Calquera persoa debería ter dereito a traballar en calquera parte do mundo

Precisamente esta falta de unanimidade percíbese de maneira clara cando os conceptos globais -dereito ao traballo- son achegados á realidade cotiá -acceso a calquera traballo mentres non compitan cos meus pais ou cos das miñas amizades-. Así, no plano teórico é doado asumir uns dereitos universais, mais na aplicación práctica esta cuestión queda moito máis diluída -máis do 40%, na escala actitudinal está nalgún grao de acordo con que os inmigrantes teñan oportunidades laborais pero sen competir coa súa contorna directa-. Cando se concretan dun xeito tan directo valores globais agroman certos nesgos discriminatorios que poden ser explicados por un sentimento de defensa do propio -neste caso, da economía familiar-. Non hai evolución entre o pretest e o postest nin diferenzas significativas entre grupos.



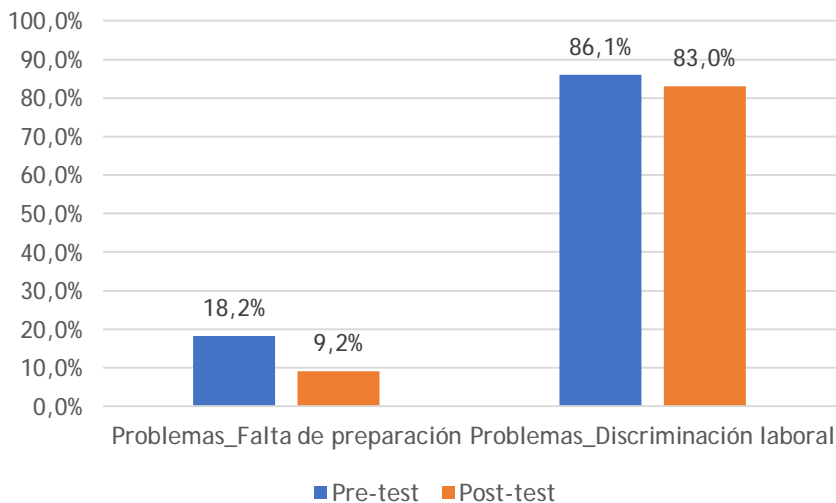
Quero que as familias do alumnado inmigrante teña oportunidades de traballo, pero sen competir polos mesmos postos aos que aspiran ás familias do alumnado español

As respostas obtidas nas preguntas cualitativas da fase procesual van na mesma liña e, en xeral, defenden a igualdade no acceso, mais tamén se recollen algúns comentarios que defenden certas preferencias dos traballadores españois sobre os inmigrantes.

Si un inmigrante tiene una mejor preparación que un español queda más claro que el que va a ser contratado será el inmigrante. En caso de iguales estudios según mi opinión debe de ser contratado el que tenga la nacionalidad del país desde su nacimiento. (sin saber datos a mayores: actitud, comportamiento).

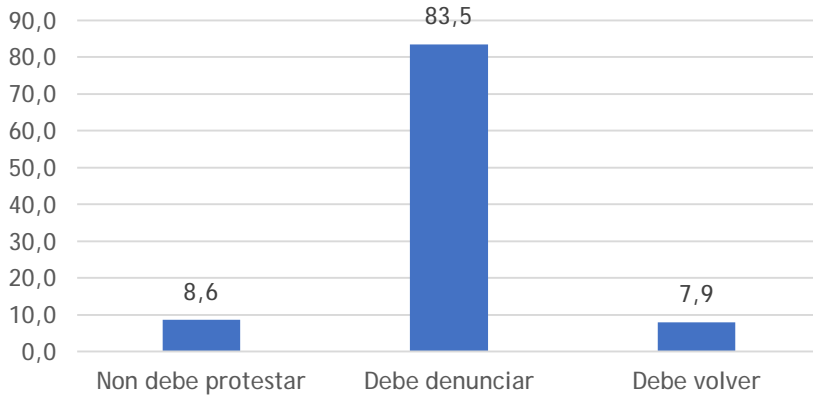
Resulta interesante tamén saber ata que punto se identifica correctamente a discriminación laboral á que se enfronta a poboación inmigrante, xa que é un indicador indirecto do rexeitamento ou non de dita discriminación. Así, unha alta proporción do alumnado -83%- é quen de identificar no cuestionario competencial que existen prexuízos culturais que limitan de facto o acceso ao mercado laboral das persoas inmigrantes. No sentido oposto, menos do 10% asume o estereotipo e afirma que a falta de preparación é a que lles impide atopar bos empregos. Este dato supón unha aceptación implícita da desigualdade de dereitos laborais

pero, e este dato é importante, mellora substancialmente trala aplicación do programa -redúcese á metade, do 18% ao 9%-. Conclúese, pois, que os datos explicados na clase contribúen en certa medida a rexeitar a discriminación laboral.



Alguns dos problemas que teñen as persoas inmigrantes son...

Unha idea relevante é que esta identificación da discriminación como un problema dos colectivos inmigrantes é aplicada tamén, no cuestionario competencial, nos supostos de traballadores españois no estranxeiro. É dicir, o alumnado en xeral asume que é unha circunstancia case universal. Deste xeito, ante o suposto dunhas condicións laborais que non se corresponden coa capacitación dunha enfermeira española en Alemaña, máis do 83% considera necesario denunciar unha situación ilegal.



Suposto no que unha enfermeira española traballa como auxiliar en Alemania, cobrando media xornada por traballar xornada completa

O alumnado, pois, identifica tamén aos españois como migrantes e rexeita a súa discriminación laboral. Neste sentido, compréndese e asúmese nas preguntas de avaliación da fase procesual o coñecemento de que unha persoa española pode buscar traballo fóra de España e que calquera persoa da Unión Europea pode facer o mesmo en España. O que non está tan claro é se este intercambio é máis beneficioso para uns países que para outros, mais parece que a idea predominante é que o país receptor é o que obtén máis beneficios.

Si españoles van a trabajar a otra parte de la Unión Europea sale perjudicada España, pero si otras personas de Unión Europea van a España a trabajar sale en beneficio

Depende de cómo lo mires, España sale más beneficiada que Alemania por ejemplo, ya que Alemania no tiene tasa de paro pero también hay que mirar que España gasta en los estudios de los españoles para luego irse

Conclúese, pois, que a grande maioría do alumnado rexeita a discriminación e a desigualdade en canto a dereitos laborais por motivos de nacionalidade e/ou cultura, aínda que se bota en falta algo máis de unanimidade ao respecto. Este rexeitamento pódese analizar tamén a partir doutras variables xa previamente comentadas. Por exemplo, o 75% do alumnado rexeita no cuestionario competencial as condicións laborais da industria téxtil en Asia, ou o 91% rexeita que coas mesmas condicións formativas e de experiencia se priorice un español diante dun estranxeiro - neste caso, portugués-.

O indicador B.6.1. -aceptación do dereito ao traballo de todas as persoas en igualdade de condicións, independentemente do país de orixe- conta cun terceiro descritor, o número 34 do programa, que indaga se o alumnado rexeita os estereotipos sobre a competencia das persoas estranxeiras coas españolas no acceso ao emprego. A resposta ante os clásicos estereotipos negativos sobre esta cuestión é maioritariamente de rexeitamento, de tal xeito que en ningún dos casos se afirma que as persoas inmigrantes estean a roubar postos de traballo aos españois. Sen embargo, nas explicacións dadas polo alumnado nas preguntas da fase procesual atópanse dúas xustificacións diferenciadas, representadas nunha proporción similar.

Por unha banda, aínda que se opina que as persoas inmigrantes non privan de postos de traballo aos locais, a lóxica para manter esta posición é que as profesións que van desempeñar son aquelas que os españois rexeitan realizar, polo que non existiría unha substitución real ou efectiva de postos de traballo. Porén, poderíase considerar esta posición como acorde aos estereotipos sobre a competencia no emprego, xa que, habitualmente, os traballos aos que se refiren as persoas cando se expresan deste xeito son de baixa cualificación, mal remunerados e en peores condicións laborais que a media, algo reflectido nalgún dos comentarios recollidos. É dicir, acepta que si “quitan” postos de traballo, pero asume que son só -ou principalmente- aqueles que a poboación española realiza en menor medida.

Eu penso que non teñen altos cargos ou profesión moi boas nas que traballan, así que aínda que si quitan postos, non son os mellores pagados

Por outra banda, aparece unha argumentación que apela a unha maior preparación das persoas inmigrantes para xustificar esa posible incorporación a un posto de traballo por parte delas en igualdade de condicións que unha persoa local. Esta opinión poderíase considerar como rompedora co estereotipo de competencia laboral, polo menos en canto á nacionalidade da persoa en cuestión, xa que, ademais de rexeitar a afirmación categoricamente, pon o peso na formación do individuo como a característica que vai facilitar o acceso ao posto de traballo. Implicitamente está a asumir a igualdade de acceso. Mais tamén é certo que no programa se explicou ao alumnado que a inferior formación dos inmigrantes ten moito de estereotipo, polo que estas respostas reflectirían ao mesmo tempo unha falta de asimilación dos contidos ao respecto ou, o que é peor, unha excusa para xustificar a discriminación.

8.5.10. Variable décima. Desenvolvemento dunha concepción de identidade nacional aberto a un esquema no esencialista

A variable C.1., desenvolvemento dunha concepción da identidade nacional aberta a un esquema non esencialista, correspóndese co indicador C.1.1., aceptación dunha idea de “españolidade” segundo un esquema volitivo e de integración na sociedade de acollida.

O descritor primeiro do indicador C.1.1, que é o descritor 36 do programa, cuestiona se o alumnado considera que se pode ser considerado español sen orixe xeográfica nin filiación españolas e independentemente da cor da pel. Para iso pregúntase no cuestionario competencial quen pode ser español, buscando respostas sobre a apreciación subxectiva ao respecto e unha evolución tras a aplicación do programa que non confunda nación con nacionalidade, de xeito que os participantes se amosen máis abertos a considerar española a unha persoa polo feito de querer

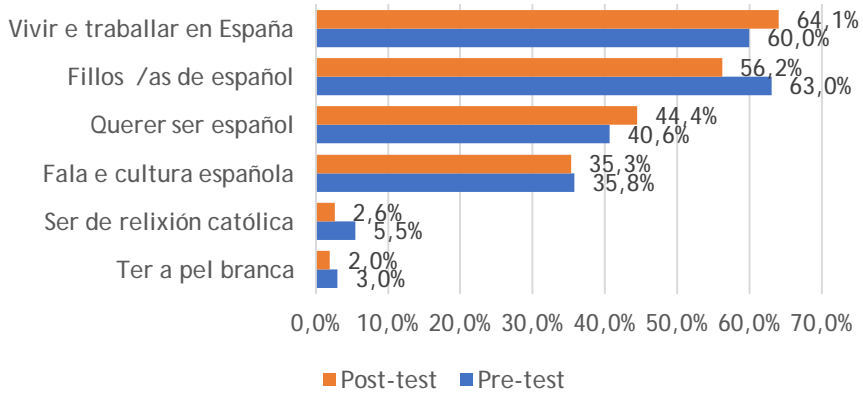
selo e facer a súa vida en España, independentemente da cultura e do lugar de orixe ou da filiación.

No discurso do alumnado sobre a percepción subxectiva do que é ser español están presentes varios elementos en proporcións moi semellantes. Aparece a xustificación legal da posesión da nacionalidade española, pero tamén a cultura, a vontade propia de ser ou sentirse español e a residencia no territorio. O aspecto laboral aparece nun segundo plano, mentres que a relixión, a cor da pel e incluso a filiación española dos individuos están practicamente ausentes nas respostas.

En xeral, o alumnado expresa a posibilidade de ser considerado español independentemente da orixe xeográfica ou da filiación, trazos con pouca relevancia de cara a caracterizar a idea de “españolidade”. Atópanse casos nos que se xustifica a consideración como español desvinculada destes aspectos na súa totalidade, ligados a outros condicionantes coma a asimilación da cultura do destino ou ao traballo, ou mesmo asociada a unha vontade propia de sentirse como tal.

O discurso arredor da “españolidade” xira, sobre todo, arredor da residencia e da filiación española. Aínda no cuestionario de pretest, a importancia da relixión católica e da cor da pel son anecdóticos (<6%) e a cultura ou a vontade de considerarse a si mesmo como español atópanse nunha posición secundaria. O impacto do programa nas opinións do alumnado vai encamiñado a reducir a relevancia, sobre todo, da importancia de ser fillo ou filla de españois, cunha diferenza de case o 7%. Aínda que tamén diminuíu a importancia da relixión e da cor da pel, partido xa dunhas porcentaxes moi baixas.

Na mesma liña, tanto a presenza do desexo persoal de ser español como a residencia aumentan sensiblemente despois da aplicación das unidades didácticas. Destaca tamén o feito de que algo máis dun terzo do alumnado considera necesario falar castelán e ter unha cultura e costumes españois para ser máis español. Isto implica, de novo, que a proporción entre as persoas con valores próximos á interculturalidade e as que non os teñen sitúase nos dous terzos e un terzo, respectivamente.



As persoas españolas son as que...

8.5.11. Variable undécima. Defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral

A variable C.2., desenvolvemento dunha maior capacidade de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da súa nacionalidade, a undécima do programa, correspóndese co indicador C.2.1, integración da diversidade cultural como parte da propia identidade. O indicador C.2.1. indaga deste xeito no avance da identificación do alumnado con colectivos socialmente definidos como o “outro”: grupos sociais diferentes á maioría desde o punto de vista cultural, étnico ou nacional. O indicador está intimamente relacionado co anterior, no sentido de que se o alumnado desenvolve unha concepción da identidade nacional non restrinxida a un concepto esencialista de nación será tamén máis doado que chegue a identificarse en maior medida con colectivos cos que non comparte nacionalidade, cultura, etnia ou mesmo relixión, mais cos que si pode partillar un proxecto de cidadanía en común baseado no respecto e no intercambio mutuo desde unha óptica intercultural.

O descritor primeiro do indicador C.2.1., o 37 do programa, cuestiona, por iso, se o alumnado se identifica con diferentes grupos sociais en función de similitudes socioeconómicas e/ou culturais independentes da nacionalidade. Esta cuestión está ademais directamente relacionada coa identidade múltiple, pola que se preguntou nas preguntas de avaliación da fase procesual, na parte das cuestións relativa á identidade.

En efecto, nas preguntas de pretest nas que o alumnado define a súa propia identidade a partir dos grupos dos que se considera integrante, é recorrente, por exemplo, a autodefinición como galego/a, pero tamén hai casos nos que explicita unha identidade máis multicultural. Por exemplo: *Galego de familia venezolana y catalana*.

Neste senso é relevante comprobar como, moitas das rapazas e rapaces entrevistados comprenden e asumen que a construción da propia identidade ten que ver coa identificación cos diversos colectivos nos que cada un/unha de nós pódese sentir implicado/a. Recoñécese, pois, a complexidade e pluralidade da construción da identidade e o feito de que unha persoa non é só unha única etiqueta.

Eu creo que os grupos sociais cos que deixarías de ser ti son aos que pertences vinculado directamente polo teus gustos ou opinións. Por exemplo, eu non sería eu se non fora feminista.

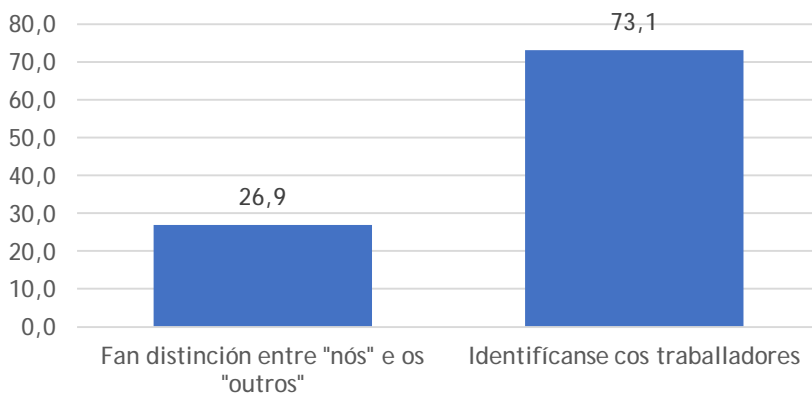
Podemos incluírnos en moitos grupos, xa que os humanos necesitamos estar dentro dun grupo. Son europea, española. Son os rasgos que marcan á miña condición social e incluso carácter

Neste sentido, cómpre analizar se o alumnado é quen de identificarse con colectivos diferentes en determinadas situacións e se queda cunha visión diferencial oposta entre “nós” e os “outros” ou se, por contra, é quen de entender e subliñar tamén as semellanzas e percibir os vínculos comúns. Así, no suposto dos traballadores do téxtil no sueste asiático proposto no cuestionario competencial -cuestión xa analizada previamente- perto das tres cuartas partes do alumnado asumen que é

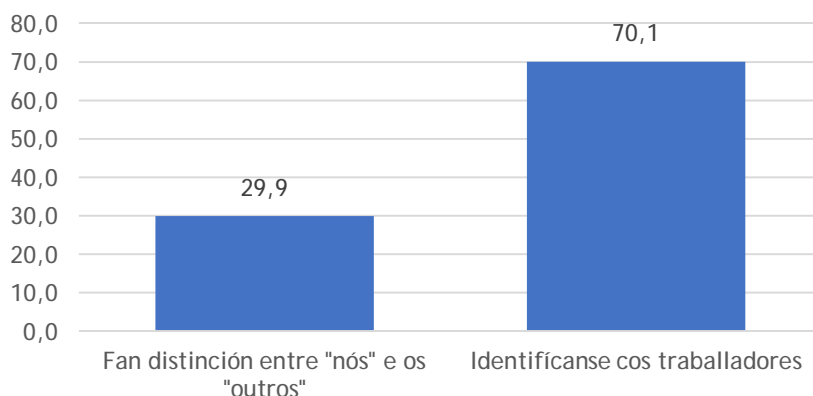
igual de inaceptable a explotación laboral nos países empobrecidos que a explotación laboral en España. Isto é, son quen de identificarse cos “outros” como parte dun mesmo colectivo -por suposto, como persoas, pero tamén como traballadores-.

O mesmo -e en proporción moi semellante- sucede co suposto da inmigrante hondureña á que lle denegan un contrato a pesar de estar traballando, onde o 70% do alumnado ponse na súa situación e é quen de asumir que, se nos parece aceptable esta situación é pola nacionalidade da protagonista, xa que se fose española, non nos parecería igualmente asumible. Aínda que isto é ao mesmo tempo unha maneira de recoñecer implicitamente que se teñen visións discriminatorias, que se acepta a posición secundaria no mercado destas persoas polo feito de seren inmigrantes.

Mais a cuestión aquí relevante é que unha alta proporción das mozas e mozos son quen de identificarse e verse representados noutras colectividade en función das posibles semellanzas que poida haber con elas -por exemplo, de nacionalidades diferentes, pero traballadoras-. Nesta última pregunta percíbese unha diferenza clara entre os diferentes grupos, xa que novamente os grupos 8 e 9 teñen os mellores desempeños -o 71% e o 83% de cada un deles, respectivamente, identifícanse coa traballadora, pois consideran inaceptable a súa situación-. En cambio, nos grupos de traballan en cooperativo -especialmente o 1 e o 2- este nivel de identificación decrece substancialmente -para o conxunto dos grupos que traballan en cooperativo, ata o 43%-.



Suposto das condicións laborais en India e Bangladesh.

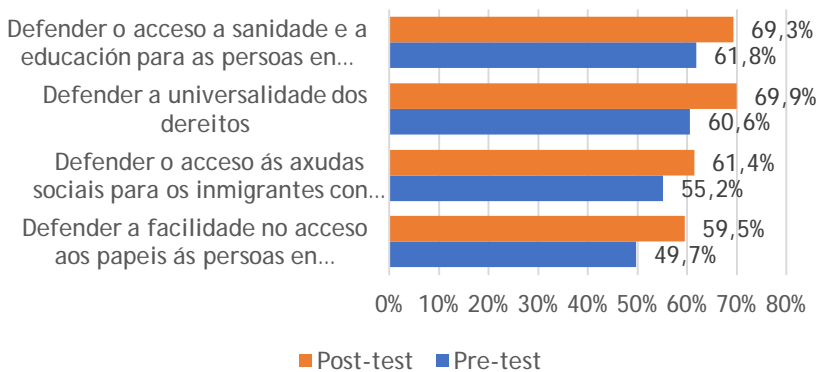


Suposto dunha inmigrante hondureña con estudos pero sen papeis que traballa sen contrato como empregada do fogar

O descritor segundo do C.2.1. -integración da diversidade cultural como parte da propia identidade-, que é o número 38 do programa, preguntase, de xeito complementario ao descritor primeiro, se o alumnado expresa actitudes solidarias con grupos sociais cos que pode identificarse por distintos motivos alén da nacionalidade. A análise do suposto anterior -o caso da inmigrante hondureña- explica tamén este descritor de maneira clara. Se antes falabamos de que marcar a opción “se fose

española pareceríanos moito menos aceptable a súa situación” implica necesariamente ser quen de identificarse con ela aínda sen ser parte dun mesmo colectivo “formal”, esta resposta indica tamén, de maneira relativamente explícita, unha actitude solidaria con esta persoa. É dicir, a identificación -parcial ou total- con outras persoas e grupos é a condición previa necesaria para amosar solidariedade.

De maneira máis explícita preguntouse tamén no cuestionario competencial que hai que facer para demostrar que somos solidarios e obtivéronse resultados que melloraron claramente no postest -en case todas as categorías houbo un incremento de persoas que marcaron ditas opcións-. En xeral, sitúase sempre entre o 60% e o 70% a defensa da universalidade de dereitos e, polo tanto, de actitudes solidarias.



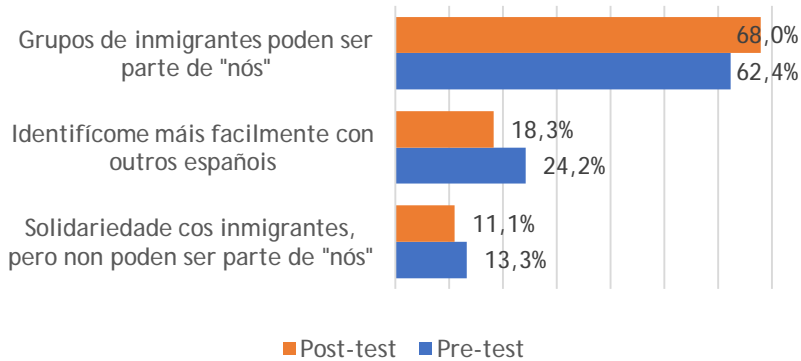
Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos que...

É dicir, parece situarse entre o 60% e o 70% a porcentaxe de persoas que se identifican con outras persoas independentemente da nacionalidade e, polo tanto, amosan actitudes solidarias. Tamén na mesma liña, o indicador C.2.1. indaga no efecto do programa na integración da diversidade cultural como parte da propia identidade a través do seu terceiro descritor, o descritor 39 do programa, que se pregunta se o alumnado considera a persoas de distinta cultura e/ou nacionalidade como parte do seu grupo social. Na liña do dito nos dous descritores previos, hai un

recoñecemento implícito a considerar que persoas de distinta cultura son, ou poden ser, parte do propio grupo social. Así, cando se defende a igualdade de dereitos -xa vimos que nunhas cifras que non superan o 70%-implicitamente está a considerarse que o “outro” forma parte dun grupo social no que un/unha tamén estás incluído/a. Esta cuestión está recollida en 6 de cada 10 redaccións finais, nas que tamén se rexeita claramente a desigualdade laboral, principalmente, como xeito de discriminación.

Nunha proporción semellante asúmese no cuestionario competencial que “os grupos sociais formados por inmigrantes, como os traballadores explotados que ás veces saen nas noticias, poden ser tan parte de “nós” coma un grupo social semellante formado por españois”. É dicir, a identificación de persoas de diferentes culturas ou orixes como parte do grupo sociocultural propio é maioritaria, mais non unánime. De todas maneiras, nas posturas opostas -non pertencerían ao meu grupo social-hai un matiz a ter en conta.

“Identifícome mellor cun español que cun estranxeiro, aínda que teña moitas cousas en común co estranxeiro” pode non implicar necesariamente unha actitude distante coa persoa estranxeira e sinalar máis ben un sentimento de “proximidade” -é máis doado identificarse con persoas da túa orixe ou con experiencias semellantes-. Aínda que desta resposta pode deducirse a existencia dunha sutil actitude discriminatoria, non resulta tan radical como “podo ser unha persoa solidaria cos inmigrantes, pero eles non poden ser coma nós igual, igual que se fosen españois”, resposta que nega a diversidade cultural -pouco máis do 10% marca esta opción-. Non se aprecian neste caso respostas diferentes en función dos distintos grupos analizados.



Cando pensas en quen somos "nós" en quen son "os outros", é dicir, os diferentes, os que non son nós, pensas que...

8.5.12. Variable duodécima. Desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo

A variable D.1, a duodécima do programa, desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo, correspóndese co indicador D.1.1., identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas. O indicador D.1.1.consulta sobre a capacidade do alumnado para a identificación do racismo como fenómeno sistémico. En concreto pregúntase pola identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas.

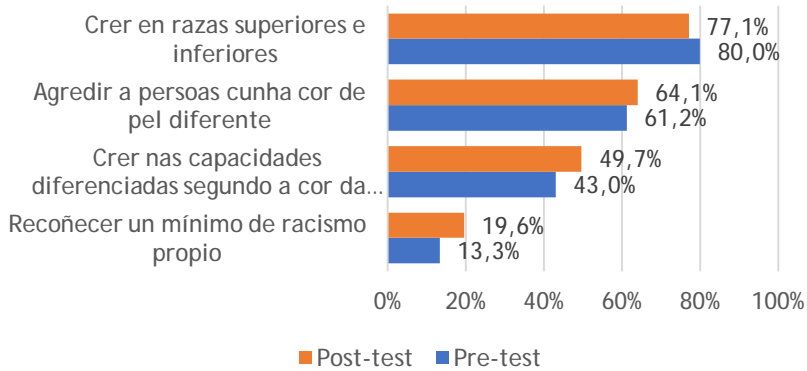
O primeiro descritor deste indicador, o 40 do programa, cuestiona se o alumnado describe o racismo como fenómeno sistémico e global. Aínda que a maioría, tanto antes coma despois da aplicación do programa, é quen de identificar no cuestionario competencial a crenza na superioridade e/ou na existencia de razas como sinal de racismo, soamente o 10% da poboación sinalou todas as opcións consideradas máis acaídas desde un punto de vista intercultural.

O feito de que menos da metade do alumnado sinala como racista a crenza na posesión de distintas capacidades segundo a cor da pel podería

ser un sinal que indique o nivel de enraizamento e normalización que teñen as actitudes racistas, aínda que transformadas en racismo sutil. A consideración de diferenzas intrínsecas nas capacidades entre persoas con diferente cor de pel, aínda que sen indicar *a priori* unha posición de superioridade, facilita a extensión da ideas sobre a existencia de diferenzas “naturais” que poden desembocar en xustificacións “raciais” a fenómenos netamente sociais, no sentido do racismo cultural como expresión actual do racismo.

O grao no que este tipo de racismo de corte cultural pode ser un fenómeno, precisamente, sistémico, incluso nas idades analizadas, faise visible na baixa frecuencia coa que os escolares sinalan “ter, ás veces -aínda sen querer- comportamentos ou pensamentos un pouco racistas” como unha actitude racista. Xa sexa pola baixa frecuencia que suxire a pregunta ou polo matiz que indica que este comportamento podería ser involuntario, a maioría do alumando non identifica este feito con algo racista, algo que reforza a idea da aceptación social da que gozan comportamentos racistas sutís ou de baixa intensidade.

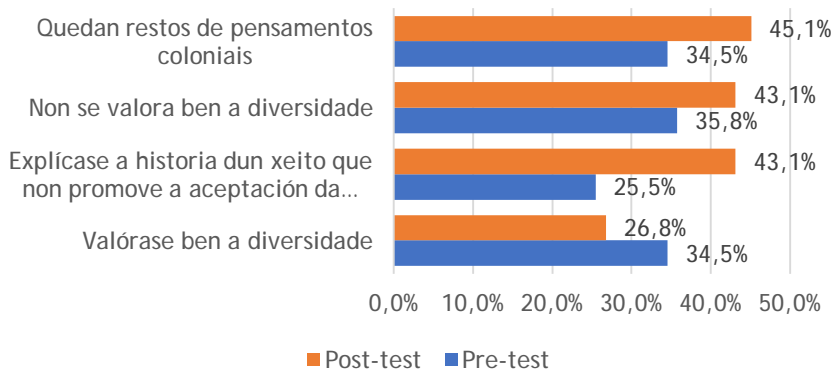
A administración do programa parece ter, precisamente, un efecto sobre este feito. É nas actitudes menos sinaladas previamente polo alumando, como o recoñecemento dun mínimo de racismo propio ou crer nas diferentes capacidades segundo a cor da pel, onde máis aumenta o nivel de identificación como actitudes racistas. Agora ben, estas actitudes seguen a ser identificadas por menos da metade da poboación, que podemos considerar sinal desta presenza do racismo cultural ou sutil. Ao mesmo tempo, a lixeira diminución na sinalización como racismo da crenza en razas superiores ou inferiores -menos do 3%- podería indicar, tamén, unha maior conciencia sobre a existencia doutras actitudes, non tan abertamente racistas, que poden ser consideradas como expresións do racismo.



Que é ser racista?

Por outra banda, a visión sobre a tolerancia da diversidade cultural por parte da poboación española amosa un cambio significativo trala administración do programa. Previamente a isto, a opinión estaba practicamente dividida e unha proporción moi semellante de persoas responderon tanto que se valoraba ben, como que non. Coa actividade realizada, as opinións arredor disto cambian na dirección oposta e a diferenza entre persoas que opinan que a diversidade cultural non se valora ben sobre as que si é agora do 16,3%, cando antes era do 1,3%.

O impacto nas opinións do alumnado do programa é claro cando se analizan os resultados sobre aspectos específicos que se traballaron nas aulas como é a Reconquista e a persoas musulmás, algo que pode axudar a observar outros fenómenos culturais dende unha perspectiva do “perdedor” ou do “contrincante” que non é quen conta, despois, a Historia. O programa tamén contribuíu a aclarar a situación real da diversidade cultural que se vive no noso país, moito menos aceptada ou polo menos percibida do que os participantes expresan nun primeiro momento. Iso é un reflexo máis do baixo perfil que amosan algunhas actitudes racistas que pasan, en ocasións, desapercibidas.



Como pensas, en xeral, que os españois aceptan a diversidade cultural?

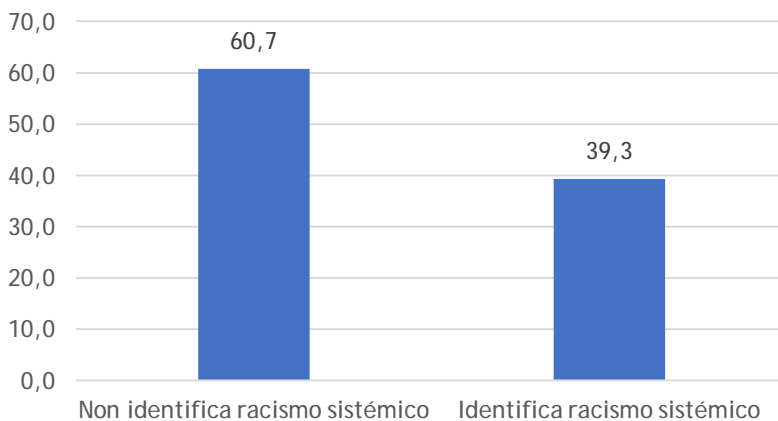
Ao falar de cultura en sentido amplo e sen concrecións demasiado próximas ao alumnado, a meirande parte do mesmo non cre na superioridade cultural. Por exemplo, só o 17% no período postest do cuestionario competencial define como sorte o contar coa cultura española no seu país, algo que pode indicar, á vez, unha mellor apreciación das culturas dos outros países e unha postura máis crítica coa considerada propia. Ademais disto, a idea de que no occidente europeo contamos cunha das culturas máis avanzadas do mundo queda bastante afastada da opinión da maioría alumando. Estas posturas poden ser claves para reducir as actitudes e comportamentos racistas, xa que as xustificacións con bases culturais poden ser a base de estereotipos e prexuízos negativos para as persoas inmigrantes.

A administración do programa non se reflicte porén nun impacto significativo nesta pregunta na escala de actitudes, sendo o cambio máis destacado -aínda que menor do 5%- a diminución do porcentaxe de respostas que afirman crer na superioridade dunhas culturas sobre outras. Mais cando se trata de analizar situacións hipotéticas concretas relacionadas coas agresións semella que a capacidade do alumnado para identificar a dimensión social do racismo aumenta, chegando na pregunta co cuestionario comportamental sobre as agresións -físicas ou verbais- a

inmigrantes magrebís, hispanoamericanos o subsaharianos en España a unha porcentaxe de case un 40%.

Aínda así, a porcentaxe do alumnado que amosa unha capacidade de identificar o racismo coma un problema que vai máis aló de características persoais dos individuos amósase relativamente baixa, quedando nese 40%. Aproximadamente tres de cada cinco casos non é quen de relacionar actitudes claramente motivadas unicamente por razóns raciais coa existencia de fenómenos estruturais, comúns a toda a sociedade, que favorecen este tipo de ataques e discriminacións polo simple feito de contar cunhas características físicas ou culturais diferenciadas das da sociedade maioritaria.

O feito de que máis da metade do alumnado opine que estes comportamentos se deben, soamente, aos prexuízos ou a ignorancia dunha minoría da poboación, indica ata que punto se rexeita a existencia destas actitudes na poboación xeral, presentando así unha negación case categórica da dimensión sistémica e global do racismo.



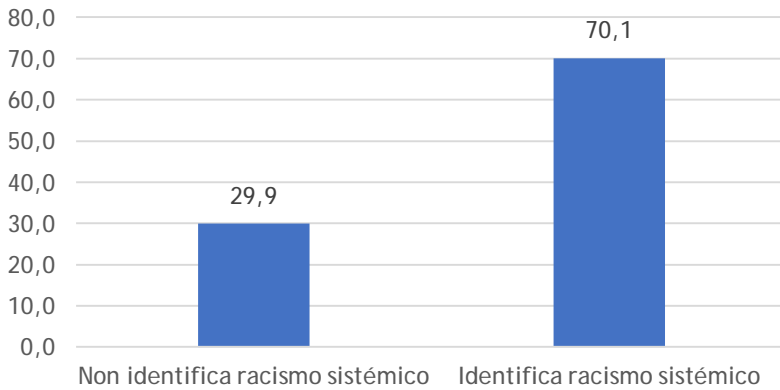
Que pensas cando ves agresións racistas nas redes?

No outro exemplo onde o alumnado é sometido no cuestionario comportamental a unha hipotética situación que se podería dar no seu día a día, en concreto ver en redes sociais persoas que xustifican actitudes

como defender que a presenza de musulmáns en España é un problema pero que din que non son racistas, os resultados indican que unha gran parte dos participantes -30%- utilizan argumentos alleos ao racismo para xustificar actitudes racistas.

A utilización de razoamentos como o medo ao terrorismo contra os integrantes dunha relixión indica, en si mesmo, unha atribución estereotipada de características conflitivas e perigosas a un conxunto de poboación na súa totalidade. Este feito move a carga de culpabilidade destas actitudes racistas dende a persoa que ten estes comportamentos cara a persoa obxecto deles, o que permitiría xustificar e liberar da etiqueta de racista aos actores que argumentan neste sentido. Incluso un 14% do alumnado chega a amosarse de acordo con que hoxe en día “case ninguén cre en razas superiores e inferiores”, o que é, de facto, unha negación da existencia do racismo como un fenómeno global e sistémico, ou ben produto da incompreensión do racismo como fenómeno cultural e non asentado en bases bioloxicistas.

Esta parte do alumnado, aínda que non escolle unha resposta que inclúa abertamente estereotipos raciais negativos, non consegue identificar de forma correcta a existencia de actitudes racistas dirixidas a un colectivo coma o musulmán polo feito de pertencer a unha relixión determinada. Desta forma presumen a existencia, de forma intrínseca, doutros motivos que poidan xustificar o racismo cara as persoas musulmás como colectivo, sen decatarse de que este feito é, en si mesmo, unha actitude, cando menos, racalista.



Que pensas cando persoas con actitudes racistas din que non son racistas?

En definitiva, bótase en falta unha maior asimilación da compoñente sistémica do racismo, xa que a proporción de persoas que son quen de describilo como tal é claramente mellorable. Hai, pois, unha elevada proporción do alumnado que considera o racismo como algo minoritario e case que alleo ao conxunto da sociedade. Na práctica totalidade das variables empregadas para este descritor hai lixeiras diferenzas de actitude e coñecemento en función dos grupos de estudo e, en moita menor medida, segundo o xénero. En calquera dos dous casos, a tendencia é semellante á expresada ao longo destas páxinas: os homes e o alumnado dos grupos que traballan en cooperativo presentan, polo xeral, as peores competencias ao respecto.

O descritor segundo do indicador D.1.1., o número 41 do programa -identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas- indaga se o alumnado identifica exemplos de distintas formas de expresión do racismo, máis alá da agresión física ou verbal, presentes na contorna. A meirande parte do alumnado é quen de nomear, nas preguntas de avaliación da parte procesual, algún tipo de actitude ou comportamento racista. Pola redacción poderíase supoñer que, aproximadamente, a metade das respostas fan referencia a formas de expresión do racismo das que foi testemuña directa. Non obstante, tamén se rexistran casos de persoas que afirman

que na súa propia contorna iso non pasa, unha forma de negar, en certo sentido, o carácter sistémico do problema.

No meu entorno non vin ningún tipo de racismo, pero sei que noutros centros escolares hai insultos e maltratos racistas

A capacidade de identificar diferentes actitudes e comportamentos racistas máis alá das agresións verbais e físicas na contorna semella porén estar presente na meirande parte do alumnado nestas preguntas de avaliación da fase procesual. Citan variadas formas de expresión do racismo, por exemplo: a discriminación laboral á hora da contratación de persoas de certos colectivos; a atribución de características violentas ou agresivas ou a utilización de expresións ofensivas na linguaxe cotiá que reflecten estereotipos negativos. De feito, son poucas as persoas que citan exemplos de violencia física ou verbal directa. Aínda así, a variedade de formas de expresión pode parecer baixa, xa que os exemplos que achegan son, na súa maioría, actitudes coñecidas e expostas a discusión pública sobre o racismo.

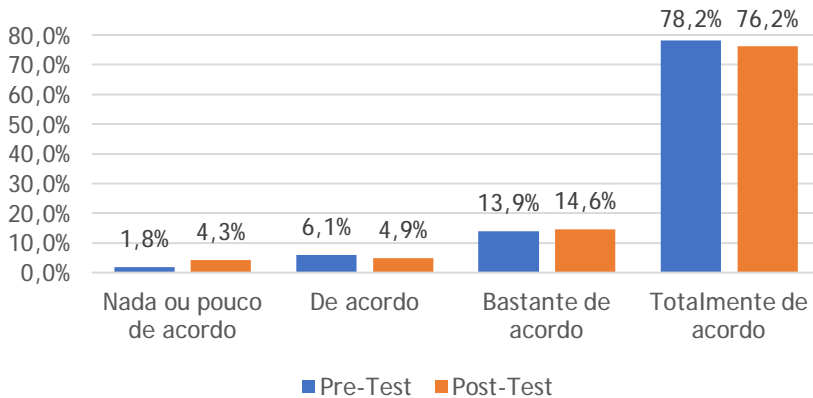
Algunhas das respostas dadas, aínda que unha minoría, son quen de identificar estas actitudes non só cara persoas con características físicas determinadas, senón tamén contra integrantes de culturas ou relixións distintas -independentemente da cor da pel, por exemplo-.

Pois moitas señoras/es cando van nun bus e séntase ao lado unha persoa de distinta relixión ou raza mírao mal ou agarra o bolso

O descritor terceiro do indicador D.1.1., o número 43 do programa, sobre a identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas, pregúntase pola aceptación por parte do alumnado da relevancia do racismo como problema actual. A pregunta ao respecto da escala de actitudes, que afirma que a persoa trata igual a todo o mundo para despois matizar que se decata de que outras persoas discriminan a outras, ademais de poder medir a importancia

dada á discriminación, pode levar a responder negativamente se se cre que un mesmo non ten actitudes racistas.

De feito, o aumento das respostas nada ou pouco de acordo na pregunta posterior á aplicación do programa educativo podería non ser un indicio dunha diminución do nivel de importancia que se lle da á discriminación racial, senón de que quizais aumentou a percepción de actitudes racistas propias, o cal sería un efecto positivo do programa. A pesar disto, o nivel de sensibilización cara a cuestión da discriminación racial é moi alto: máis dun 95% do alumnado, nas dúas etapas do estudo, están de acordo en que a discriminación por motivos de orixe está presente na sociedade actual.

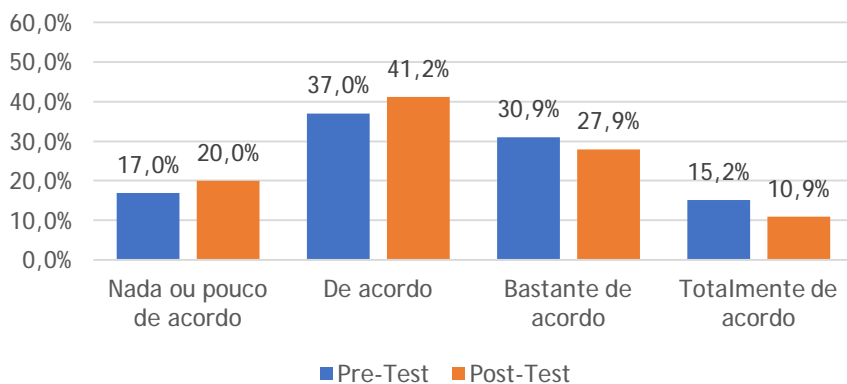


Trato a todo o mundo igual, pero doume conta de que hai persoas que discriminan a outras segundo de onde proveñan

A capacidade de identificar a importancia do racismo na sociedade actual vese claramente minguada cando se inclúen outras posibles explicacións ou xustificacións para as desigualdades sociais. No seguinte gráfico, o feito de incluír a situación económica da familia como posible razoamento para as situacións de desigualdade fai que a meirande parte do alumnado se amose pouco sensible á hora de identificar a importancia real da discriminación racial. Este feito reflicte a importancia de remarcar a relevancia do racismo fronte a outros factores, que, aínda que tamén son

motivo de desigualdades sociais, poden facer que diminúa a percepción da importancia do racismo.

O impacto do programa educativo que se aplicou nas aulas parece ter un alcance limitado neste apartado. A pesar de que diminuíron as porcentaxes das respostas bastante e totalmente de acordo na escala de actitudes, aumentou un 4,2% a proporción de alumnado que di estar de acordo con esta afirmación. Algo a valorar, xa que supón unha lixeira atenuación da resposta; aínda que non desexable, trátase dunha actitude menos extrema. Con todo, tamén aumentou lixeiramente a porcentaxe de persoas que están en desacordo coa afirmación.

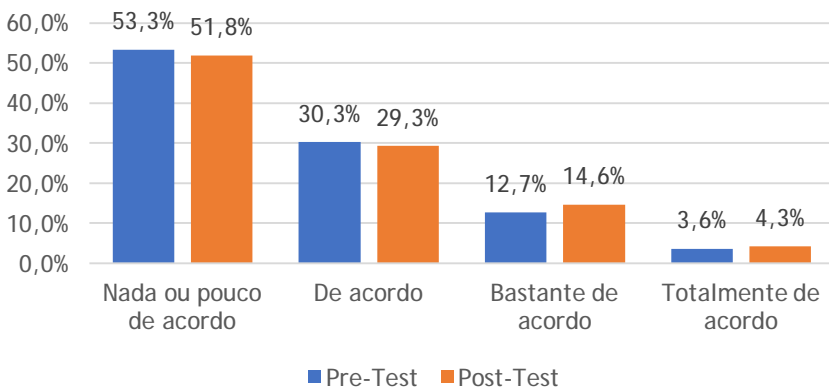


A desigualdade social non ten que ver coa cultura, senón máis ben con outros factores coma o nivel económico da familia da que se proveña

Os resultados da pregunta da escala actitudinal sobre a superación do racismo apoian a hipótese exposta anteriormente: a percepción da relevancia do racismo diminúe cando se compara con outros factores explicativos das desigualdades. E viceversa, cando a discriminación por motivos de orixe se presenta independentemente, o alumnado é quen de atribuírle unha maior transcendencia. Pouco máis da metade das respostas reflicten unha axeitada identificación da presenza do racismo na sociedade actual. Pola contra, a outra parte das respostas están, polo menos, de acordo con que o racismo está bastante superado.

Certamente é unha porcentaxe notablemente alta, facendo notar a diminución do racismo como explicación das desigualdades na sociedade actual. Mais cómpre facer unha apreciación sobre os matices que se puideron introducir na pregunta: non se fala, en todo caso, dunha terminación absoluta do racismo, senón que se fala de estar bastante superado, o que pode facer decantar a certa porcentaxe do alumnado por estar de acordo coa afirmación. A presenza de discusións públicas sobre as actitudes e discriminacións raciais do pasado, nalgúns casos de maior gravidade, e a superación destas, poder facer pensar a unha parte da poboación que agora mesmo a situación é máis favorable, concluíndo que o racismo está bastante superado.

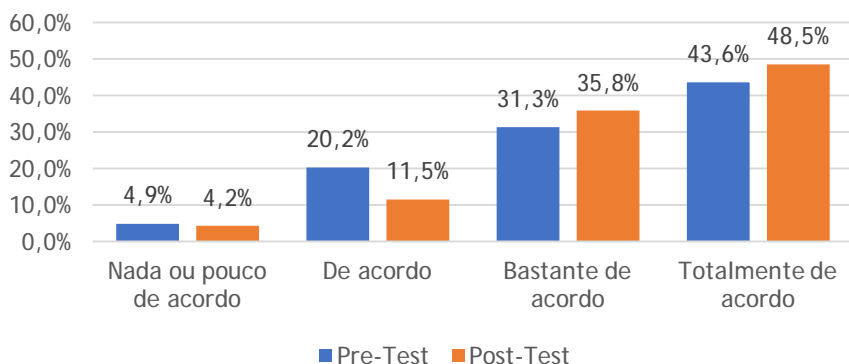
A aplicación do programa, nesta ocasión, non se viu reflectida en grandes cambios nas respostas. De feito, diminuíu a porcentaxe de respostas de rexeitamento, que reflectirían unha axeitada identificación da importancia do racismo. Isto pode ter que ver, de novo, coa exposición ás posibles melloras producidas recentemente no ámbito da discriminación racial, situadas nunha perspectiva histórica. Neste caso hai unha clara diferenza entre o desempeño masculino e o feminino, xa que a proporción de mulleres que rexeitan que o racismo está superado é 30 puntos superior á dos homes -68% e 38%, respectivamente-.



O racismo está superado, as discriminacións prodúcense por outros motivos

Seguindo coa narrativa vista anteriormente, a meirande parte da poboación demostra competencias para identificar a complexidade da discriminación social. Neste caso, as respostas positivas á influencia doutros factores, coma a clase social ou o xénero, son desexables, no sentido de que non se nega a importancia do racismo como a orixe de actitudes de desigualdade social. O feito de que unha porcentaxe tan alta -aproximadamente o 95%- identifique as respostas consideradas máis interculturalmente sensibles nas dúas fases do proxecto fai pensar que a relevancia do racismo como explicativo das desigualdades non é suficiente para o alumnado, senón que, sen negalo, é consciente de que existen outras cuestións relacionadas que provocan estas situacións.

Tan só algo máis do 4% do alumnado expresou non estar de acordo coa descrición das desigualdades na sociedade como algo multicausal. O efecto da administración do programa viuse reflectido nun aumento das respostas máis contundentes, tanto en bastante de acordo coma, en maior medida, en totalmente de acordo, o que se pode considerar como unha evolución positiva na caracterización dos problemas de desigualdade co fundamentos do concepto de interseccionalidade.

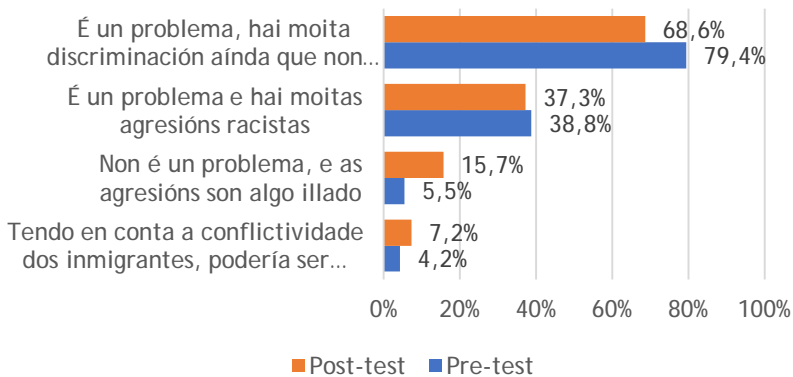


A discriminación social débese a unha mestura de factores entre os que se atopan a cultura, a etnia, a clase social e o xénero

Finalmente, as respostas achegadas polo alumnado na cuestión sobre a vixencia do racismo amosan a lóxica vista nas anteriores: unha grande

parte da poboación obxectivo opina que, aínda que segue a existir o racismo na sociedade actual, este é, de feito, de menor grado que en tempos pasados. Unha proporción importante, aínda que menor, achega unha opinión máis contundente, afirmando nas preguntas da fase procesual que existe bastante ou moito racismo en España. Esta situación, segundo a cal a exposición e a denuncia de actitudes pasadas e das conquistas conseguidas polos movementos de dereitos civís puido provocar unha diminución da relevancia do racismo, pode ter un efecto negativo no sentido de reducir o compromiso e a capacidade de identificar comportamentos racistas de baixa intensidade.

En calquera caso, a proporción de mozas e mozos que asume e comprende a realidade racista en España sitúase por riba dos dous terzos, malia que decrece sensiblemente na pregunta ao respecto do cuestionario competencial trala aplicación do programa, ao tempo que se incrementa a porcentaxe de persoas que consideran que non é un problema. Este feito pode deberse, segundo xa se explicou, aos datos que se proporcionaron sobre o volume relativo de agresións racistas en España respecto a países a contorna, ou aos referidos tamén á aceptación social das persoas inmigrantes, que se sitúa en valores intermedios no ámbito da Unión Europea.



O racismo é un problema importante na actualidade en España?

En xeral, pois, a aceptación do racismo como un problema actual é mellorable e presenta novamente certos matices por xénero e grupo de traballo. O descritor cuarto do indicador 17 -identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas- indaga sobre se o alumnado identifica grupos máis vulnerables de sufrir racismo. O grupo cultural máis veces mencionado como vulnerable fronte ao racismo nas preguntas da fase procesual é o cigano que, recordamos, tamén é o que sofre en maior medida o racismo do propio alumnado entrevistado -tratarían de evitar en moita maior medida determinadas formas de contacto social con persoas xitanas que o contacto social con poboación inmigrante-.

De feito, as súas propias respostas a esta pregunta tamén denotan compoñentes e aspectos racistas. Tal e como indicamos previamente, cando se fan preguntas valorativas ou que requiren dunha reflexión propia agroman pensamentos, expresións ou comentarios pouco igualitarios. Por exemplo, como posibles vítimas de racismo menciónanse aos “mouros” ou ás persoas procedentes de países “perigosos” ou a persoas “problemáticas”.

En definitiva, identifícanse distintos grupos con maior probabilidade de sufrir racismo, sobre todo ciganos, pero tamén outros colectivos que son vistos tradicionalmente como “diferentes”: persoas con outra cor de pel, asiáticos, africanos, etc. Nalgún caso tamén se introduciu o compoñente económico como factor detonante do racismo (“inmigrantes pobres sen recursos”). Por último, o descritor quinto do indicador D.1.1. -o número 45 do programa- cuestiona se o alumnado analiza as consecuencias sociais, culturais e económicas do racismo.

Estes efectos sociais, culturais e económicos do racismo non están todo o presentes que sería recomendable na redacción final feita polo alumnado debido, entre outras cuestións, a que a calidade do traballo realizado neste instrumento non é todo o boa que debería. Non obstante, si que se aprecian algunhas destas cuestións. Por exemplo, existe un recoñecemento unánime da igualdade e, polo tanto, recoñécese a discriminación real que sofren as persoas inmigrantes no eido laboral. Igualmente, existe

un recoñecemento explícito do propio racismo, especialmente, no relacionado coa nacionalidade.

Outro instrumento que é interesante analizar para esta cuestión son os relatos elaborados na fase de pretest, posto que neles figuran moitas máis formas de racismo, así como as consecuencias -fundamentalmente persoais e emocionais- que sofren os protagonistas. En ditos relatos non se trata expresamente das consecuencias do racismo pero si se poden ver en ocasións o esgotamento e o desánimo que viven os inmigrantes como consecuencia de actitudes racistas, tanto no eido laboral coma social. Faltaría, pois, un instrumento que permita avaliar realmente a síntese realizada polo alumnado a partir da información recibida e no que se poida plasmar de maneira clara esta cuestión.

8.6. AVALIACIÓN DO PROGRAMA

O nivel de satisfacción co programa aplicado mediuse mediante a administración dun cuestionario, cun modelo para o alumnado e outro distinto para o profesorado. Estes consistiron nunha serie de ítems aos que as persoas enquisadas podían responder cun nivel de valoración baixo (3), medio (2), ou alto (1). Para facilitar a súa visualización realizáronse medias aritméticas para clasificar as respostas. Sen embargo, non sería adecuada a utilización destas medias para realizar ningunha operación estatística ou aritmética. Para obter unha cifra representativa do nivel de satisfacción para cada dimensión, invertíronse as respostas das preguntas nas que responder Alto (1) é negativo, para así homoxeneizar a dirección das respostas, sendo 3 unha menor satisfacción e 1 unha maior satisfacción. Os ítems das escalas están clasificados en seis dimensións distintas para cada cuestionario.

Canto ao alumnado, todas as dimensións analizadas sitúanse entre o 1,5 e o 2, o que indicaría un nivel de satisfacción medio-alto, como reflicte a media resultante do total das 6 áreas, 1,65. As dimensións coas que o alumnado está máis satisfeito son os contidos -sobre todo, por resultaren actualizados e *non* crer que fosen *innecesarios*- e clima da aula -principalmente, polas facilidades atopadas polo alumnado para expresarse e para

dicir o que pensa, sentíndose desta maneira *a gusto* durante a clase-. Pola outra banda, as dimensións que recollen unha satisfacción máis negativa son a temporalización -sobre todo, debido a valoracións negativas en canto a súa duración e ao seu ritmo- e a metodoloxía, unha dimensión que recolle puntuacións positivas significativamente peores para os seus catro ítems que o resto.

O motivo é que, no ítem que afirma que a forma de traballar os contidos debería ser máis variada, un 25,2% amouse de acordo nun nivel alto, o 54,5% nun nivel medio e o 20,3% nun nivel baixo, é dicir, un total do 79,7% do alumnado pensa que a metodoloxía debía ser máis diversa, probablemente porque o peso temporal do diálogo da investigadora co alumnado foi bastante maior que o da realización de diferentes tarefas por parte do mesmo.

Satisfacción por dimensións do alumnado		
	N	Media
Clima da aula	140	1,51
Contidos	140	1,48
Actividades	139	1,68
Metodoloxía	140	1,86
Materiais e recursos	142	1,63
Temporalización	141	1,72
Satisfacción total	129	1,65

Os elementos individuais cos que o alumnado se mostrou máis satisfeito son a liberdade coa que se sentiron para expresarse, o cal nos fai pensar que non estiveron moi influenciados polo nesgo da resposta correcta; a actualidade dos contidos; a adecuación para o seu nivel e o feito de ter aprendido *cousas novas* sobre o fenómeno da migración e do racismo. Destaca tamén a alta porcentaxe do alumnado que se mostrou en desacordo coa idea de que este contido *non lles fai falta*, un 69,2%. Os rapaces e rapazas dos cursos analizados semellan estar abertos a recibir formación e información sobre temas de actualidade como o racismo, así

como tamén a dar a súa propia opinión e a expresar as súas ideas. Mais se cadra existe marxe de mellora na forma de aplicar os contidos, valorados positivamente polo alumnado.

Niveis de satisfacción por ítem do alumnado						
	Alto (1)		Medio (2)		Baixo (3)	
	N	%	N	%	N	%
Favorecíase que expresáramos as nosas ideas libremente	114	79,7%	29	20,3%	0	0,0%
Favorecíase o debate entre nós sobre os temas tratados	64	44,4%	57	39,6%	23	16,0%
Sentínome a gusto nas clases	90	62,5%	39	27,1%	15	10,4%
Normalmente prefería non dicir en voz alta o que pensaba	17	12,0%	59	41,5%	66	46,5%
Os contidos resultáronme interesantes	84	59,2%	45	31,7%	13	9,2%
Os contidos resultáronme innecesarios: a min non me fan falta	11	7,7%	33	23,1%	99	69,2%
Os contidos estaban actualizados	105	72,9%	36	25,0%	3	2,1%
Os contidos complementaban ben o programa da materia	61	42,4%	61	42,4%	22	15,3%
As explicacións foron adecuadas para o noso nivel	103	72,0%	37	25,9%	3	2,1%
Aprendín cousas novas sobre a inmigración e o racismo	102	71,3%	30	21,0%	11	7,7%
O traballo realizado na clase resultoume motivador	43	29,9%	65	45,1%	36	25,0%
O traballo feito axudoume a cambiar o que pensaba sobre a inmigración	41	28,9%	49	34,5%	52	36,6%
A forma de traballar cos contidos debería ser máis variada	36	25,2%	78	54,5%	29	20,3%
A forma de traballar favoreceu que aprenderamos uns dos outros	47	32,9%	62	43,4%	34	23,8%
A forma de traballar favoreceu que reflexionásemos colectivamente	71	49,3%	43	29,9%	30	20,8%

Niveis de satisfacción por ítem do alumnado						
A forma de traballar favoreceu a participación de todo o mundo	59	41,3%	54	37,8%	30	21,0%
Os materiais (presentacións, vídeos, noticias, textos...) eran variados	72	50,3%	54	37,8%	17	11,9%
O tipo de materiais usados era adecuado para aprender sobre o tema	87	60,8%	46	32,2%	10	7,0%
Os materiais proporcionaban unha cantidade de información adecuada	84	58,3%	55	38,2%	5	3,5%
Parte dos materiais resultaron sorprendentes	35	24,3%	73	50,7%	36	25,0%
O programa durou demasiado: debería ser máis curto	48	33,3%	34	23,6%	62	43,1%
O programa durou pouco: debería ir máis despacio	16	11,1%	51	35,4%	77	53,5%
A planificación do programa foi a adecuada	64	44,4%	64	44,4%	16	11,1%
O programa debería estar máis repartido ao longo do curso	73	51,4%	32	22,5%	37	26,1%

As probas estatísticas mostran, por outra banda, unhas diferenzas significativas entre os grupos analizados, o que indica unha valoración diferente en canto ás seis dimensións estudadas. Os elementos que observan menos variación nas súas respostas son a temporalización, cun alto nivel de acordo en canto á súa inadecuación, e o clima da aula, algo no que o alumnado coincide, en xeral, en que foi adecuado e cómodo. O grupo 7 ofrece, para tres das seis dimensións (contidos, actividades e temporalización) as opinións máis negativas de entre tódolos grupos, sendo así, seguido polo grupo 2, o alumnado máis crítico co programa. Pola outra banda, o grupo 5 e 8 están formados polo alumnado coa opinión máis positiva acerca do mesmo.

Escala de satisfacción por grupos e dimensións (2)			
	Clima da aula	Contidos	Actividades
Grupo 3	1,82	1,70	1,79
Grupo 2	1,50	1,93	1,83

Escala de satisfacción por grupos e dimensións (2)			
	Clima da aula	Contidos	Actividades
Grupo 1	1,70	1,88	1,90
Grupo 10	1,65	1,88	1,57
Grupo 9	1,60	1,75	1,50
Grupo 7	2,00	2,02	2,08
Grupo 5	1,55	1,50	1,28
Grupo 8	1,62	1,70	1,50

Escala de satisfacción por grupos e dimensións (2)			
	Metodoloxía	Materiais e recursos	Temporalización
Grupo 3	2,05	1,78	1,88
Grupo 2	2,03	2,05	1,97
Grupo 1	1,80	1,78	2,05
Grupo 10	1,85	1,64	1,87
Grupo 9	1,74	1,39	2,01
Grupo 7	1,96	1,83	2,11
Grupo 5	1,65	1,28	1,98
Grupo 8	1,66	1,43	2,03

Dentro da dimensión de contidos, un dos ítems analizados pode dar idea da imaxe auto percibida que ten o alumnado sobre a súa relación co racismo e coa inmigración. Neste caso destaca o comportamento dos grupos 7, 1 e 2. Nos tres casos, a porcentaxe de alumnado que puntuou favorablemente esta afirmación é significativamente superior aos outros grupos, o que significa que unha maior proporción de alumnos e alumnas opina que non necesita formación sobre temas de racismo ou de inmigración. En cambio, grupos coma o 9, o 10 e o 5 rexeitaron esta idea nunha ampla maioría.

Esta valoración pode indicar o grao no que o alumnado é consciente da dimensión global e sistémica do racismo, ao igual que o nivel no que teñen interiorizadas prácticas e discursos que poden fomentar a discriminación, xa que en moitos casos os comportamentos e actitudes analizadas durante o programa poden levarse a cabo, como mostran os resultados, sen que o suxeito sexa consciente ou reflexione sobre as súas consecuencias. Unha alta puntuación neste ítem pode indicar, tamén, un bo entendemento deste aspecto e unha boa interiorización dos contidos aplicados durante o curso.

Os contidos resultáronme innecesarios: a min non me fan falta						
	Alto		Medio		Baixo	
	N	%	N	%	N	%
Grupo 3	0	0,0%	9	40,9%	13	59,1%
Grupo 2	2	13,3%	2	13,3%	11	73,3%
Grupo 1	3	30,0%	2	20,0%	5	50,0%
Grupo 10	0	0,0%	3	20,0%	12	80,0%
Grupo 9	1	4,5%	1	4,5%	20	90,9%
Grupo 7	3	14,3%	8	38,1%	10	47,6%
Grupo 5	0	0,0%	2	20,0%	8	80,0%
Grupo 8	1	3,7%	6	22,2%	20	74,1%

O profesorado mostra en xeral un nivel de satisfacción maior que o alumnado, cunha media de 1.35 -canto máis próximo a 1, maior satisfacción-. Neste caso, atendendo a unha escala organizada do mesmo xeito, Baixo (3), Medio (2), ou Alto (1), a adecuación dos recursos para os obxectivos do programa é o elemento no que o profesorado se atopa máis satisfeito -empuxados pola boa puntuación que ofrecen á investigadora e pola adecuación dos recursos utilizados por esta-, seguido do grao de satisfacción xeral -o programa espertou interese e supuxo un enriquecemento profesional para o profesorado-. Pola contra, parece que as metodoloxías empregadas e a utilidade das actividades -os dous aspectos puntúan negativamente por cuestións relacionadas coa motivación e coa

adecuación para o alumnado- non crearon o mesmo grao de satisfacción nos docentes.

O docente 1 é o profesor que usa técnicas trasmisivas nos grupos experimentais de 1º de BAC e 4º de ESO do centro rural 2. A docente 2 é a profesora que traballa por proxectos en 4º de ESO neste mesmo centro rural. O docente 3 é o que traballa, en 1º de BAC, con aprendizaxe cooperativa e en 4º de ESO con cooperativo+proxectos máis transmisivo no centro urbano, o 3. A docente 4 é a que traballa por cooperativo en 1º de BAC nun dos centros periurbanos, o 5. O docente 6 traballa tamén con cooperativo en 4º de ESO no outro centro periurbano, o 4. O docente 6 combina o cooperativo co transmisivo no centro rural 1. É dicir, o docente 1 é o profesor dos grupos 3 e 10; a docente 2 é a profesora do grupo 9; o docente 3 imparte clases aos grupos 7 e 2; a docente 4 é a profesora do grupo 1; o docente 5 imparte clase ao grupo 5 e o docente 6 é o profesor do grupo 8.

Satisfacción total do profesorado		
	N	Media
Logros do programa	6	1,33
Pertinencia dos contidos	6	1,44
Utilidade das actividades	6	1,46
Adecuación dos recursos	6	1,17
Adecuación das metodoloxías	6	1,50
Grao de satisfacción	6	1,21
Satisfacción total	6	1,35

Escala de satisfacción do profesorado			
	Logros do programa	Pertinencia dos contidos	Utilidade das actividades
Docente 1	1,00	1,33	1,25
Docente 2	1,75	1,00	1,00
Docente 3	1,50	2,00	1,50

Escala de satisfacción do profesorado			
	Logros do programa	Pertinencia dos contenidos	Utilidade das actividades
Docente 4	1,25	1,67	1,50
Docente 5	1,25	1,00	1,50
Docente 6	1,25	1,67	2,00

Escala de satisfacción do profesorado			
	Adecuación dos recursos	Adecuación da metodoloxía	Grao de satisfacción
Doc. 1	1,00	1,00	1,25
Doc. 2	1,00	1,50	1,25
Doc. 3	1,00	1,50	1,50
Doc. 4	1,33	1,50	1,00
Doc. 5	1,33	1,50	1,25
Doc. 6	1,33	2,00	1,00

9. DISCUSIÓN DOS RESULTADOS

9.1. AVALIACIÓN DE NECESIDADES

As conclusións da fase de avaliación de necesidades son coherentes cos resultados de investigacións anteriores. “Los más solidarios y los más ignorantes tribales”, titula Calvo (2000) un dos capítulos dun dos seus estudos, referencia en España na investigación sobre como a xente nova pensa a inmigración. Na enquisa escolar realizada no 1997 a 6.000 estudantes recollida neste ensaio, un de cada dez participantes -o 10.5%-opinou que en España hai demasiados estranxeiros e debería expulsar algúns. Un 14.9% escolleu como resposta que hai poucos estranxeiros e deberíamos acoller máis e a maioría, un 64,7% situouse nunha posición intermedia, que se correspondía coa opción que considera que en España hai suficientes traballadores estranxeiros e hai que impedir que entren máis pero non expulsar os que están dentro.

Do 10,5% máis xenófobo, os homes éranos máis que as mulleres, os maiores en idade menos que os máis pequenos, os autodefinidos como clase rica máis que os que se sitúan a si mesmos na clase obreira, os de pobo máis que os de cidade, os da dereita ideolóxica en xeral máis que os de esquerda e Galicia situábase entre as comunidades autónomas menos xenófobas, cun 8,9% de alumnado participante partidario das expulsións. Este mesmo cuestionario pedía ao alumnado unha lista dos

traballadores estranxeiros aos que non permitiría entrar para traballar e residir en España. O 64% deixou a pregunta en branco, pero un 20,8 de media indicou que impediría o acceso aos marroquís; un 12,5 aos chineses; un 6,2 ás mulleres dominicanas, un 20,8 aos negros africanos e un 9,1 aos europeos do este.

Da mesma maneira, a maioría dos entrevistados neste mesmo estudo -51,5%- amosáronse de acordo en que os estranxeiros quitan traballo aos españois, sendo unha vez máis os homes e os de menor idade os máis afectados polo “medo” ao inmigrante. O 42,2% opinaron que os estranxeiros aumentan os problemas de droga e delincuencia; un 22% que a inmigración só trae inconvenientes e só un 12,2% que a inmigración trae máis vantaxes que desvantaxes, sendo en Galicia un 11,8% por cento. O 65% dixeron preferir unha España mestiza de moitas razas e culturas fronte ao 20,6% que quere unha España unicamente branca e de cultura occidental. Ademais, o 26,8% opinou que os inmigrantes deben deixar a súa cultura e asimilarse totalmente á sociedade na que viven. Ante a pregunta de se existen antipatías cara a certos grupos sociais no país do entrevistado e se os ten el/ela mesmo/a, os colectivos peor parados foron os ciganos -o 36,7% de enquisados recoñeceron prexuízos contra eles/elas-; os árabes/“moros”-25,5%-; os “negros de África” -10,5% ou os xudeus -12%-. Os niveis agregados de prexuízo, considerando o prexuízo matrimonial -non casaría con...-; o racismo de “botaríaos do país”; a percepción da existencia de prexuízos no propio país e o recoñecemento dos propios prexuízos sitúan os niveis no 1997 neste mesmo estudo de Calvo (2000) nun 47,78% contra os ciganos, un 42,08% contra os “moros”, un 31,10% contra os “negros de África” e un 23,63% contra os xudeus.

O mesmo autor (Calvo, 1989) realizara un estudo anterior sobre o racismo nos libros de texto escolares. Neles, concluía, facíase unha condena explícita, radical e contundente do racismo, pero o problema era que a imaxe global do racismo resultante estaba excesivamente focalizada en países e grupos sociais concretos, co perigo de facer considerar o racismo como un mal de outros: brancos descendentes de colonizadores ingleses en América e alemáns nazis. O racismo situábase, así, fóra de España, aínda admitindo a expulsión dos xudeus, o exterminio de poboacións

indíxenas americanas ou os prexuízos antixitanos. Mais iso non se definía como racismo, que se reducía ao paradigma segregación/linchamento/ Ku Klux Klan/*apartheid*/fornos crematorios, esquecendo ou pasando por enriba por exemplo de que os ciganos e homosexuais tamén foron vítimas do nazismo ou que negros e indios en América Latina tamén sofren racismo.

No estudo publicado no 2000, Calvo analiza os posibles efectos deste tratamento do racismo nos textos escolares. Na enquisa de 1997, un 48,6% de escolares entrevistados opinan que en Hispanoamérica hai menos racismo que en Estados Unidos porque os colonizadores españois non eran racistas. No mesmo ano, porén, o 56'9% cren que a conquista española foi un xenocidio -frente ao 49,2% que opinaban o mesmo nunha enquisa feita en 1993-. No 1993 case a metade dos escolares -o 46,3%-opinaban que a raza branca fora na historia humana a máis culta, desenvolvida e superior a outras razas humanas, igual que no 1986 -46,0%-. Porén, a porcentaxe total descendera nun 38%, o cal confirmaba, segundo o autor, a tendencia á rebaixa das actitudes xenófobas e racistas de 1993 a 1997 e xa anteriormente, mais manténdose estas nunha terceira parte do alumnado.

Neste mesmo estudo de Calvo (2000), os datos da enquisa de 1997 sitúan nun 72,5% dos entrevistados os que admiten que a sociedade española é racista, nun 65,1% os que din ter compañeiros racistas e nun 10,4% os que recoñecen que eles/elas mesmos son racistas, declarándose os homes máis racistas que as mulleres, non existindo neste caso diferenzas significativas por clase social autopercebida, pero si algo maior recoñecemento do racismo nos de pobo que nos de cidade e bastante maior na dereita que na esquerda. Unha das conclusións xerais deste estudo de Calvo é que medraran, entre 1986 e 1993, e entre 1993 e 1997, tanto o racismo máis duro como as posicións solidarias e militantes contra o racismo, cunha tendencia xeral á redución do racismo e da xenofobia, xa que aumentaban as posturas “extremas” por un lado e polo outro -racismo e antirracismo- ao mesmo tempo que diminuían as posicións intermedias de “pouco” ou “algo” xenófobos.

Tendo en conta estes estudos precedentes, non resulta estraño que esta tese situase tamén nun terzo o alumnado que se mostra máis próximo a actitudes interculturalmente pouco sensibles. Tampouco é sorprendente que, tal como se detectou na fase de avaliación de necesidades, o racismo tenda a ser situado fóra de España e do presente e que aparecesen comentarios acrícticos sobre a “civilización” dos pobos indíxenas como consecuencia da conquista, xunto coa ausencia dun discurso máis ou menos elaborado sobre a relación entre o Imperialismo e os racismos actuais, ou que o grao de empatía coa inmigración actual se amosase limitado, aparecendo na lista de vantaxes e desvantaxes os tópicos máis habituais, tamén estudados por Calvo (2000), como o inmigrante como alguén que quita o traballo ou que chega en cantidades non asumibles polo país, detraendo recursos.

Por outra banda, a xenofobia detectada por este autor contra persoas musulmás ou ciganas foi tamén atopada nesta tese. Un terzo do alumnado participante non identifica como racismo a discriminación contra as persoas de relixión musulmá e o 30% colócalles a etiqueta de “violentas” ás persoas con orixe no Magreb, que son ademais as segundas en recibir menos simpatías declaradas por parte do alumnado -malia ser algo menor do 10% ese grao de falta de simpatía-. As persoas de orixe subsahariana, pola contra, son obxecto dunhas porcentaxes moito máis baixas de ausencia de simpatía -arredor do 2%-. Un 24,2% do alumnado, na fase de postest, e un 32,18%, na de pretest, preferiría non vivir nun barrio con moitos ciganos, fronte ao 20.9% no postest e o 13,3% no pretest que escollería non ser veciño/a de inmigrantes.

O estudo de diagnóstico da escola galega realizado por Goenechea (2004) pregunta, nun cuestionario dirixido ao alumnado, polo grao de aceptación da diversidade cultural no instituto. A mediana sitúase en 3 de catro puntos, correspondente coa resposta “gústame”, polo que parece en principio que a actitude ao respecto é positiva. Mais, ao comparar o alumnado autóctono co estranxeiro, compróbase que máis da metade do estranxeiro afirma que lle gusta moito que haxa nas aulas estudantado de varios países e culturas, o que supón 16 puntos porcentuais por enriba dos españois que opinan o mesmo.

Á pregunta realizada ao alumnado estranxeiro sobre se se sente discriminado a miúdo, a mediana sitúase no valor 1 de 4. O 70% di non sentirse discriminado, fronte ao 26% que di que se sente discriminado ás veces e o 3% que asegura que isto acontece con frecuencia. Malia que o profesorado si ten consciencia da existencia de certo rexeitamento por parte do alumnado aos compañeiros e compañeiras de orixe africana -a metade do profesorado pensa que máis ou menos un terzo do alumnado de procedencia africana é discriminado- sendo tamén o alumnado africano o que se sente máis discriminado. Ao descender ao nivel de país, alén do continente, son os marroquís os que din sentirse máis discriminados -o 73% di que ás veces e o 9% que sempre-. As conclusións de Goenechea (2004) apuntan, así, na mesma dirección que a detección de necesidades realizada nesta tese no sentido dos prexuizos cara a comunidade magrebí, que contrastan cun grao elevado de aceptación global da presenza da diversidade cultural nas aulas.

Santos Rego e Lorenzo (2003) detectaron tamén actitudes en xeral positivas no alumnado de ensino secundario obrigatorio de Galicia cara a diversidade cultural. No seu caso mediron estas actitudes a través dunha escala que responderon 1.336 alumnos e alumnas de entre 12 e 14 anos. O 80,5% dos entrevistados amósanse totalmente de acordo ou moi de acordo coa afirmación de que a súa escola sería máis interesante se houbera rapaces e rapazas de distintas culturas. Ao 68,7% non lle molestaría compartir, en concreto, aula con rapaces e rapazas doutras culturas, fronte ao 12% que amosaron unha aberta oposición. O 64% amósase en total acordo coa idea de axudar a compañeiros/as doutras culturas a facer os deberes e o 55,2% admite a posibilidade de que un rapaz ou rapaza doutra cultura sexa o delegado/ da clase.

Canto ao dereito do alumnado doutras culturas a aprender a súa lingua e cultura na escola, os que están de acordo (24,5%) ou totalmente de acordo (40,3%) suman o 64,8% do total. Aínda que un 16,6% sitúase nos valores negativos da escala. O 64,2% considera que os rapaces e rapazas de distintas culturas, incluída a de un, teñen moitas cousas en común, fronte ao 25,4% que se amosa indiferente ante esta afirmación. Cando se lles pregunta se lles gustan as persoas doutras culturas polo feito de

ser diferentes, o 65,4% decláranse de acordo ou moi de acordo e o 14% maniféstanse e contra.

As actitudes positivas parecen, así, manterse perto dos dous terzos do total do alumnado. No caso das respostas obtidas na nosa investigación, co dereito do alumnado doutras culturas e aprender valores e contidos das súas culturas na escola amósanse de acordo, (17,1%), bastante de acordo (25%) ou totalmente de acordo (50%) o 92,1% dos entrevistados. Mais ao mesmo tempo o 27,9% declárase de acordo, o 10,9% bastante de acordo e o 7,9 moi de acordo- é dicir, en total case e metade- con que os compañeiros e compañeiras doutras culturas deben conservar a súa cultura, pero en privado.

Ambigüidades semellantes aparecen no estudo de Santos Rego e Lorenzo (2003) en determinadas preguntas. Xa que, consultados os participantes por cuestións nas que podería ser máis doado que se manifesten valores negativos, o 23,5% está en desacordo con vivir noutro país asumindo o estilo de vida imperante neste e unha porcentaxe similar, o 23,4% -a cuarta parte- discrepa de idea de que moitos inmigrantes non poden traballar porque ninguén lles dá traballo. O 55,9% di porén estar totalmente de acordo e o 29,6% de acordo en que defendería un compañeiro ou compañeiro doutra cultura das burlas e o 67,7% estaría moi de acordo e o 21,5% de acordo en que un rapaz ou rapaza doutra cultura fose o seu/a súa mellor amigo/a.

Un informe do Defensor do Pobo (2003) sobre a escolarización do alumnado de orixe inmigrante en España detectou actitudes semellantes a través dun cuestionario que responderon 12.500 alumnos e alumnas de 181 centros de cinco comunidades autónomas. As variables que considerou foron a procedencia do alumnado -autóctono ou inmigrante; a área xeográfica de orixe; o xénero e o grao de concentración de alumnado inmigrante no centro -entre menos do 10% e máis do 30%-. O 12% do alumnado autóctono apoiou que veñan inmigrantes porque traballan, crean riqueza e manteñen a poboación; o 51,3% amosouse de acordo con que veñan, pero con control; o 25,8% escolleu unha opción que afirma que non está ben que veñan porque hai paro e aparecen problemas e o 12% opúxose a que veñan porque crean problemas. Así, un 63,5% tería,

segundo a interpretación -quizais cuestionable polos matices que introduce- ofrecida por este estudo, unha actitude positiva, fronte ao 36.5% que amosaría actitudes negativas.

Respecto da opinión cara a diversidade cultural no propio centro, a pauta da presenza dun peso de dous terzos de actitudes positivas fronte ás negativas repítese. Ao 29,1% do alumnado autóctono e estranxeiro gústalle que haxa alumnos e alumnas de distintos países na súa escola; ao 54,9% parécelle ben por unha cuestión de dereito á educación: o 8,5% di que lle dá igual pero que preferiría non telos na súa clase e o 7,5% considera que deberían ir a colexios especiais. O 84% do alumnado autóctono escolle as dúas primeiras opcións de resposta, fronte ao 91,4% do estudantado de orixe estranxeira. Noutra pregunta, o 21.8% do alumnado autóctono e o 29,3% do estranxeiro afirmou que lle gustaría bastante ou moito asistir a unha escola na que houbese só compañeiros e compañeiras do seu país.

Canto á conservación da propia cultura por parte do alumnado estranxeiro, o 83,38% dos autóctonos e o 90,7% dos estranxeiros escollen a opción segundo a cal os inmigrantes deben manter a súa lingua e cultura e aprender a española, fronte á súa alternativa, que era que deben adoptar a lingua e cultura española e esquecer a de orixe. A conclusión xeral da análise deste informe é que arredor do 36% do estudantado autóctono rexeita a inmigración, reducíndose esta porcentaxe á metade se a pregunta descende ao nivel de presenza de persoas inmigrantes no seu centro educativo xa que o contacto directo con alumnado estranxeiro favorece a súa maior aceptación. En xeral, a actitude do alumnado de orixe inmigrante cara á inmigración é máis propicia, considerando en maior medida que é enriquecedora, aínda que un de cada catro preferiría ir a un centro con só compañeiros e compañeiras do seu país. Un de cada cinco rapaces e rapazas españois amósase, por último, contrario á presenza de inmigrantes na súa escola e as rapazas son en xeral máis favorables que os rapaces.

En conclusión, tanto os instrumentos utilizados nesta tese como os empregados por Calvo (2000), Goenechea (2004) e Santos Rego e Lorenzo (2003) e polo informe do Defensor do Pobo (2003) parecen detectar unha

maioría -que adoita situarse nun dous terzos- de opinións favorables á interculturalidade, xunto cunha minoría que amosa valores negativos cara á diversidade cultural e a inmigración. Mais, ao realizar determinadas preguntas que indagan máis no concreto e no ámbito de proximidade do alumnado aparecen algunhas actitudes non tan positivas. Ao respecto, esta tese puido detectar problemas na comprensión do fenómeno da migración e en especial no entendemento do racismo como cuestión actual e presente, así como nalgunhas actitudes cara a inmigración. A detección de necesidades desta investigación é, así pois, confluyente cos resultados de estudos previos, en especial o de Calvo (2000).

Un informe do CIDE (2005) sobre atención ao alumnado inmigrante no sistema educativo en España subliña, do caso galego, que a comunidade autónoma, ademais de contar coa particularidade nas súas escolas da presenza de grande cantidade de descendentes de emigrantes retornados, ten no seu alumnado unha porcentaxe menor de inmigrantes -ao lado dos que sitúa a palabra conflitos, asociando ambos- que outras comunidades, polo que prefire falar de alumnado galego procedente do estranxeiro, do que declara procurar a súa plena integración e a contribución a manter os aspectos culturais propios dos grupos minoritarios residentes en Galicia, entre eles os estranxeiros.

Este documento sitúa os problemas relacionados co alumnado estranxeiro desde un enfoque de déficit, ao sinalar como tales o descoñecemento das linguas oficiais, o desfase curricular de dous ou máis cursos respecto ao correspondente á idade e as dificultades de adaptación ao medio debido a razóns sociais ou culturais. Subliña por outra banda como medidas de atención específica: a inclusión nos proxectos educativos e nos documentos de desenvolvemento curricular dos centros de criterios para atender a este alumnado; os plans especiais de acción tutorial; a avaliación inicial para a detección de dificultades e a creación de agrupamentos flexibles de carácter temporal para o avance nos contidos nos casos de desfase curricular ou para a adquisición das linguas oficiais, ademais da dotación de profesorado de apoio no caso de ser necesario.

Durante o traballo de campo a investigadora puido comprobar a implementación práctica da creación destes agrupamentos flexibles como

medida de atención ao alumnado estranxeiro e nacional con niveis de rendemento académico menores, mais tamén puido observar como alumnado con graves problemas de integración permanecía sen docente de apoio. Estes dous feitos -xa que o primeiro pode considerarse un indicio de certa tendencia á segregación do alumnado estranxeiro- poden tamén contribuír a explicar a prevalencia de necesidades ás que o sistema non parece estar a responder de xeito adecuado debido á ausencia dun enfoque intercultural integral nunha escola que permanece, en boa medida, malia as mudanzas legais, no marco dos modelos educativos de déficit.

9.2. AVALIACIÓN INICIAL

Na análise dos datos de pretest tanto da escala de actitudes como do cuestionario de competencias interculturais o grupo 9, que traballa por proxectos, de 4º de ESO dun centro rural (o centro 2), destacou fronte aos demais pola súa puntuación media, de 5,68 puntos no cuestionario. Por detrás deste situouse, cun 5,39 de media, o grupo 8, tamén dun centro rural (o 1), que utiliza unha metodoloxía mixta cooperativo-transmisiva. Mais nin a presenza dunha metodoloxía didáctica activa nin o contraste contorna urbana/rural poden explicar por si mesmas as diferenzas nos resultados entre grupos.

Porque as puntuacións dos grupos que traballan cunha metodoloxía exclusivamente cooperativa: o grupo 2 (1º de BAC, urbano, do centro 3); o grupo 5 (4º de ESO, periurbano, do centro 4) e o grupo 1 (1º de BAC, periurbano, do centro 5), cunha media de 4,86, situáronse máis perto dos que o fan cunha metodoloxía transmisiva: o grupo 3 (1º de BAC, rural, do centro 2), o grupo 10 (4º de ESO do centro 2) e o grupo 11 (4º de ESO, periurbano, do centro 4), cunha media do 4,78, que do que traballa exclusivamente por proxectos.

O grupo que mostrou maior desempeño, o 9, o que traballa exclusivamente por proxectos, encóntrase no mesmo centro, e polo tanto na mesma contorna rural, que dous dos grupos, o 3 e o 10, que usan técnicas transmisivas, que amosaron peores resultados. Da mesma maneira,

o grupo de metodoloxía mixta cooperativo-transmisiva, tamén rural, o 8, obtén mellores puntuacións que os que traballan só con aprendizaxe cooperativa, un urbano, o 2, e dous periurbanos de dous centros distintos, o 5 e o 1. Mesmo a media máis baixa, de 3,99, corresponde ao grupo 7, urbano, que combina o traballo cooperativo co transmisivo e coa realización de proxectos, polo que nesta investigación só a presenza en exclusiva do traballo por proxectos parece en principio -aínda na fase de pretest- estar, entre as metodoloxías activas, relacionada coas maiores competencias interculturais.

Estes datos apuntan, por unha banda, á relevancia dunha aprendizaxe por proxectos en exclusiva para favorecer o desenvolvemento das competencias interculturais mais, pola outra, parecen un primeiro indicio de que, ao contrario da ampla evidencia científica que respalda o traballo por cooperativo para a mellora das relacións interculturais, outras variables poderían estar a intervir para producir resultados semellantes en grupos que traballan con metodoloxías, en principio, opostas: a aprendizaxe cooperativa e o ensino transmisivo, e para producir por outra banda resultados diverxentes en grupos que traballan por cooperativo, sendo mellores no que o fai combinando o cooperativo co transmisivo.

Todo isto non invalida en absoluto as conclusións da comunidade científica sobre a eficacia do traballo cooperativo (Johnson, Johnson e Maruyama, 1983; Díaz-Aguado, 2007; Santos, 1994; Singh, 1995; Batelaan e Van Hoof, 1996; Gundara e Sharma, 2013; Sharan, 2010), mais bosqueixa un panorama complexo relacionado co comentado por Banks (1995) cando subliña que os resultados de intervencións dirixidas ao cambio de actitudes raciais son diversos, inconsistentes e mesmo contraditorios, en función de factores como a estrutura da intervención, a súa duración, as características do estudantado e do ambiente escolar e da comunidade na que este se inscribía.

A nosa investigación indagou, por este motivo, desde a fase de pretest, na influencia das características do alumnado, do centro escolar e da súa contorna social para tratar de explicar estes resultados, xa de partida na análise inicial, non coincidentes coa literatura científica sobre aprendizaxe cooperativa. Na fase de pretest puido detectarse, de feito, a través dos

datos incluídos na escala de competencias interculturais sobre o xénero e sobre a contorna familiar e social do alumnado, que esta primeira variable incide decisivamente nas competencias interculturais do mesmo, dado que as mulleres obteñen puntuacións sensiblemente máis altas que os seus compañeiros varóns.

En 17 dos 23 ítems do cuestionario, as rapazas concentraban maiores proporcións de altas competencias, malia non ser en todas as cuestións as diferenzas estatisticamente significativas. As puntuacións competencias medias das mulleres foron tamén superiores ás dos homes, que non chegan ao aprobado, fronte ás mulleres, que pasan lixeiramente do 5. Na escala de actitudes as puntuacións medias das alumnas -8,01- volven ser maiores que as dos alumnos -7,12-. Estes mellores resultados das mulleres si son confluentes cos atopados ao respecto na literatura científica (Ruiz, Ferrández e Sales-Ciges, 2012; Vilá, 2006; Solhaug e Kristensen, 2019; Shulz et al., 2018; Holm, Nokelainen e Tirri, 2009; Pérez, Serrano e Carpio, 2017; Albiero e Matricardi, 2013; Tompkins, Cook, Miller e LePeau, 2017; Kösker e Özgen, 2018; Yaoying, Chenfang e Huennekens, 2016; Carrera, Cid, Almeida, González e Rodríguez, 2016) e poden explicarse a través da socialización diferencial de xénero e, en especial, da reflexión sobre os coidados, ambas parte da teoría feminista.

Da primeira ocupouse Simone de Beauvoir (2010) en *O segundo sexo*, cuxo segundo volume comeza coas coñecidas palabras “Non se nace muller, chégase a selo. Ningún destino biolóxico, psíquico ou económico define a imaxe que reviste a femia humana no seo da sociedade, é o conxunto da civilización o que elabora ese produto intermediario entre o macho e o castrado que se cualifica de feminino. Só a mediación dos demais pode constituír a un individuo como o Outro” (p. 13), pois, tal como explica, a muller é considerada como o Outro, o inesencial, en relación co esencial, o suxeito, que é home. Na súa reconstrución fenomenolóxica de como se chega a ser muller a través dun proceso de feminización, esta autora explica que a muller, educada tradicionalmente -o orixinal desta obra foi publicado en 1949- para a conservación da especie e o mantemento do fogar, é dicir, para o coidado dos demais, é orientada á inmanencia, mentres o home é dirixido á transcendencia,

pois é considerado un individuo autónomo e completo como traballador, como produtor que achega á sociedade o seu traballo na esfera pública.

Todas as persoas, sen excepción, precisan e teñen dereito a ser coidadas, subliña ao respecto Mollo (2012). Mais son mulleres: nais, avoas, irmás, traballadoras domésticas..., segundo sinala esta mesma autora, as que realizan o 80% destes traballos porque, tal como moito moito antes apuntara Simone de Beauvoir, son educadas para facelo. Carrasco, Borderías e Torns (2011) lembran porén que foi no contexto da Revolución Industrial cando xurdiu a nova ideoloxía da domesticidade que asigna en maior medida ás mulleres o traballo de coidados, pois para que os homes puidesen dedicarse enteiramente a un traballo de mercado que podía ocupalos unhas 72 horas á semana, tiñan necesariamente que tornarse máis dependentes do traballo de reprodución cotián realizado polas mulleres na familia.

Así, a nova doutrina da domesticidade sitúa as mulleres como responsables “naturais” dos coidados, a diferenza de nos fogares preindustriais, nos que a división sexual do traballo era máis diversa segundo o contexto socioeconómico. Así, desde mediados do século XVIII, prácticas ata entón habituais como o recurso a amas de cría e ao servizo doméstico para a crianza comezan a ser cuestionadas por filósofos, médicos e outros axentes creadores da opinión pública.

En confluencia con Mollo, Pérez e López (2011) salientan que coidar é xestionar e manter de xeito cotián a vida e a saúde, facéndose cargo do benestar físico e emocional dos corpos, do propio e do dos demais. Nese sentido, algunhas persoas precisan coidados especializados -nenos e nenas, persoas maiores, dependentes ou temporalmente enfermas- mais todo o mundo necesita un certo grao de coidado. Cómpre, por iso, aseguran, retirar da hoxe xa relativa invisibilidade estes traballos, relacionada coa súa remisión á esfera privada, e superar o modelo esencialista de coidados que os considera unha capacidade innata das mulleres.

Pérez (2005) insiste noutra obra en que existe o risco de facer unha nova loa da mística do coidado sen cuestionar a estrutura económica, baseada na drenaxe de recursos e na invisibilidade do traballo de coidados das mulleres. Desde outra perspectiva, explica, os coidados poden ser

un lugar estratéxico desde o que cuestionar un sistema económico que sitúa o mercado no centro, relegando a vida e negando a responsabilidade social sobre a mesma para facela recaer en certos colectivos sociais marxinalizados -como mulleres inmigrantes-.

A cuestión é que, ao seren educadas para o coidado, as mulleres poden, en consonancia coa teoría do desenvolvemento moral, asumir máis facilmente valores como a empatía e a responsabilidade sobre as vidas dos demais. Tal e como indicaron Solhaug e Kristensen (2019), os coñecementos e competencias interculturais significativamente maiores das mulleres poden explicarse tendo en conta a socialización de xénero, pois o recoñecemento de similares experiencias de inxustiza, discriminación e marxinalización pode favorecer a identificación con outros grupos sociais non privilexiados.

A nosa análise considerou tamén, na fase de pretest, outras variables como o contacto intercultural. Aínda que os datos non demostran con rotundidade que os antecedentes familiares de migración favorezan maiores competencias interculturais, si apuntan nesa dirección. O alumnado que conta con algún referente migrante na súa familia presenta unha competencia media superior -5.11- á dos que non tiveron ou teñen familiares nesta situación -4.80-. O contraste non amosa unhas diferenzas estatisticamente significativas, pero a distancia rexistrada indica que, moi probablemente, ese nexo existe. Nesta mesma liña, os datos de pretest indican que o feito de ter relación con persoas doutras culturas dentro do centro educativo non incrementa o nivel competencial do alumnado, mais si contribúe a aumentalo ter relacións fóra do centro. Parecen, así, ao respecto, máis relevantes os vínculos no ámbito familiar, veciñal ou no grupo de iguais escollido -as amizades- que no propio centro educativo.

En calquera caso, os datos desta tese conflúen ao respecto coa evidencia científica sobre a influencia da experiencia intercultural previa no desenvolvemento das competencias interculturais, sexa a través da propia experiencia migratoria ou da familiar (Sanhueza e Cardona, 2009; Aguaded, 2006; González e Ramírez, 2016) como do contacto intercultural, (Fernández-Borrero e Vázquez-Aguado, 2014; Anderson, Lawton, Rexeisen e Hubbard, 2006; Straffon, 2003, Olson e Kroeger, 2001;

Williams, 2005; Ganley, Kula e Kallemeyn, 2019; Schwarzenhal et al., 2017; Nesdale e Todd, 2000; Pettigrev, Tropp, Wagner e Christ, 2011; Chen e Graham, 2015; Lee, 2020), a través da amizade ou dun ambiente de diversidade cultural nas aulas, que especificamente na nosa investigación non queda corroborado.

Ambos efectos -influencia, que non causa, da traxectoria familiar e presenza de persoas doutras culturas no grupo de pares no desenvolvemento das competencias interculturais- poden explicarse a través da teoría do contacto de Allport, pois, tal como indicou este autor nunha obra publicada orixinalmente xa nos anos 50, o prexuízo *puede ser reducido por un contacto a igual status entre los grupos mayoritarios y minoritarios, en procura de objetivos comunes* (Allport, 1962, 309). Malia que, como el mesmo admitiu, o contacto non poida sempre superar o prexuízo, pois deben darse condicións como a igualdade de status, obxectivos comúns e ausencia de competición intergrupala. Nese sentido, é razoable pensar que estas circunstancias se produzan máis no grupo de amizades, escollidas polos adolescentes, que no de compañeiros/as de clase.

A teoría do contacto social de Allport pode axudar, por último, a explicar o efecto positivo, detectado por outra banda nesta tese, aínda que nun grao tamén limitado, da menor formación dos pais e nais no desenvolvemento de maiores competencias interculturais. Pois, aínda que nun principio sexa doado inferir que un maior nivel de coñecementos pode contribuír ao rexeitamento de estereotipos, o certo é que se produce a relación inversa, pois as persoas con pais e nais cun menor nivel de estudos presentan un desempeño competencial medio sensiblemente superior ao de resto de compañeiros/as, aínda sen ser tampouco as diferenzas intergrupos estatisticamente significativas, mais si suficientemente consistentes para afirmar que este nexo tamén existe. Debido a que as familias con menos estudos adoitan coincidir coas de menor status socioeconómico, que son as que polo xeral conviven máis -en barrios multiculturais- con persoas inmigrantes.

En resumo, a avaliación inicial detectou resultados diverxentes coa evidencia científica sobre a eficacia do uso en si da aprendizaxe cooperativa -sen acompañala dalgún tipo de actuación específica para desenvolver

as competencias interculturais- para a potenciación dunhas mellores relacións interculturais, que tratamos de explicar a través da influencia doutras variables que exploramos ao longo desta tese como o xénero, o contacto intercultural ou a contorna rural/urbana, que poderían facer que o efecto do uso da aprendizaxe cooperativa fose diferente segundo o contexto, tal como advertira Banks (1995) ao respecto das intervencións orientadas a reducir o prexuízo racial.

Os datos desta investigación na súa fase de pretest conflúen coa literatura científica que corroborou a relevancia da variable xénero e da experiencia intercultural previa no desenvolvemento das competencias interculturais. De feito, na fase de pretest, a variable xénero é máis importante que a incidencia do tipo de metodoloxía empregada, pois produce diferenzas entre os grupos máis significativas que as estratexias didácticas coas que o alumnado está afeito a traballar. O valor de estatístico F é de 6,03 na comparación dos grupos segundo metodoloxía na escala actitudinal e de 7,78 no cuestionario comportamental, mentres que F alcanza un 17.99 no contraste entre xéneros na escala e un 7,99 na comparativa entre xéneros no cuestionario competencial.

Para precisar a análise dos datos sobre a influencia da existencia ou non de familia migrante como factor que pode axudar ao desenvolvemento de competencias realizouse un relato do alumnado de nacionalidade española -que representa o 95% da mostra- con pais/nais e ou avós/avoas migrantes para tentar ver se o pasado familiar migrante, pertencendo á sociedade maioritaria, pode favorecer unhas mellores actitudes cara as persoas inmigrantes. Nesta medida destacan os grupos 3, 6, e 10, cunha proporción superior ao 79% de alumnado con familiares con traxectoria migrante. Pola contra, os 2, 7, 12 e 13 non chegan ao 40% en ningún caso.

Proporción de alumnos de nacionalidade española con algún familiar de orixe migrante

<i>Grupo</i>	<i>%</i>
1	62,5%
2	31,3%
3	79,2%

Proporción de alumnos de nacionalidade española con algún familiar de orixe migrante	
Grupo	%
4	50,0%
5	75,0%
6	80,0%
7	38,1%
8	44,4%
9	50,0%
10	90,0%
11	<i>Sen datos</i>
12	38,5%
13	26,7%

O grupo 7 é o que menores competencias interculturais mostrou e, no seu caso, como no do grupo 2, si coincide a baixa porcentaxe de familiares migrantes co menor desempeño intercultural. Do lado contrario, os dous grupos que obtiveron mellores resultados, o 9 e o 8, sitúanse nun nivel intermedio en canto a esta categoría, cun 50% e un 44%, respectivamente. Por enriba deles destacan, en canto a esta proporción, os dous grupos de cooperativo: o 1, cun 62,5% e o 5, cun 75%, que coincide ademais co grupo de composición máis multicultural dos experimentais. A porcentaxe de familiares migrantes é moito máis elevada nos dous grupos de metodoloxía transmisiva que demostraron niveis de competencia similares aos que usan aprendizaxe cooperativa: o 10, cun 90% de casos de alumnado con familiares migrantes, e o 3, cun 79,2%. Existe, así, unha tendencia en favor da relación entre competencias e traxectoria familiar migrante, mais tampouco parece un factor moi determinante.

9.3. AVALIACIÓN PROCESUAL

A construción dun “outro” é unha característica fundamental dos procesos de discriminación social a través da idea da existencia de grupos opostos que compiten polo mesmo espazo e recursos que o “nós” no que se sitúa o suxeito. Ao salientar só as diferenzas refórzase a idea da prevalencia dunhas diverxencias fundamentais e insuperables que dificultan a integración, favorecendo a segregación. Un reflexo dos efectos destes discursos pódese observar na pregunta, da fase de pretest, sobre as dificultades na integración de certos grupos sociais. Neste caso, a meirande parte do alumnado fai fincapé nos aspectos culturais e de costumes como nas principais barreiras para a integración. Sen embargo, non se citan exemplos concretos nin se razoan en profundidade os motivos -moi probablemente porque non se preguntan por eles- o que pode indicar unha interiorización destes discursos.

Podemos observar tamén, por exemplo, os mecanismos do alumnado para autoidentificarse nalgunha das respostas ofrecidas sobre a idea de “españolidade”: cando tratan de definir a súa nacionalidade, ademais dos aspectos legais e de filiación, tamén subliñan elementos subxectivos, como o sentimento de pertenza (ser español é “sentirse español”) ou a asimilación á cultura española. Na fase do postest a meirande parte das respostas aos cuestionarios sobre nacionalidade reproducen as condicións normativas e legais para obter a nacionalidade española, demostrando o coñecemento de que calquera migrante pode, cumprindo os supostos, nacionalizarse. O avance, ademais, na importancia concedida no postest a criterios como a residencia en España para recoñecer a unha persoa como española -frente a un maior peso no pretest por exemplo de ter ou asimilarse á cultura, que no postest pasa a expresarse vomo ter vontade de “adaptarse”- semella incidir que os elementos volitivos da nacionalidade gañan importancia nas respostas do alumnado.

Essomba (2005) sinalara ao respecto o carácter non só híbrido, senón volitivo das identidades nas sociedades contemporáneas, podendo afastarse das creadas pola familia e en xeral polo grupo social de orixe. Do mesmo xeito que Giddens (1995) apuntara á individualización das

sociedades contemporáneas, vencellada coa perda de influencia, na construción da subxectividade, dos tradicionais axentes de socialización: a familia e o Estado cos seus “aparatos” de poder: a escola, a administración... Nas respostas do alumnado sobre a súa identidade non aparecen moito de feito elementos máis “tradicionais” de conformación da identidade como a familia, a etnia, a idade ou a clase social, aínda que si por exemplo o xénero.

Jordán, Etxeberría e Sarramona (1995) explicaran, porén, que nas sociedades complexas poden conformarse ou ben identidades múltiples e dinámicas ou ben procesos de anomia cultural. Mais só cando a comunidade afianza a súa identidade cultural, alcanzando un sentimento de seguridade psicosocial, se abre a posibilidade de desenvolver actitudes positivas cara a alteridade. Caso contrario, aseguran, é máis probable que xurdan actitudes de devaluación do “outro” para autoxustificarse unha presunta superioridade ou utilízalo como chivo expiatorio dos propios males.

Hai que ter en conta, ao respecto, que na mostra desta investigación o 95% do alumnado ten nacionalidade española, polo que se identificará máis facilmente coa sociedade maioritaria, cun sentimento de seguridade psicosocial que favorece ata certo punto a apertura cara o “outro”, aínda que tendan tamén, e nun sentido contrario, a considerar ese “outro” nunha posición secundaria fronte ao “nós” ao argumentar por exemplo sobre a igualdade de oportunidades no mercado laboral. Posición que non aparece ao razoarse sobre igualdade na sanidade, educación e axudas sociais, con opinións que non admiten a subordinación das persoas inmigrantes nun sentido de preferencia dos “nacionais” no acceso a estes dereitos.

A identificación de pertenza a distintos grupos sociais mostra, en calquera caso, a capacidade do alumnado para dar conta da complexidade do proceso de formación da identidade. A pesar de que as respostas máis comúns fan referencia a características relacionadas co lugar de nacemento (coa cidade, coa comunidade autónoma, co país), noutros casos aparecen por exemplo agrupacións relacionadas con gustos estéticos, ideoloxías políticas ou relixións. Estas realidades mostran a competencia do alumnado para recoñecer a construción da identidade como

algo complexo e múltiple, no sentido definido por Todorov (2008) -os individuos como pluriculturais, a identidade como encontro de cruces de culturas- e Arnáiz e Escarbajal (2012) -as culturas como fenómenos pluriformes-.

Desta maneira, os discursos construídos arredor da diversidade e da multiculturalidade, así como os referidos ao recoñecemento de dereitos laborais, sociais ou políticos ás persoas inmigrantes, poden indicar tamén ata que punto o alumnado percibe dito colectivo como un grupo separado do seu. Nesta liña, nunha meirande parte dos casos da fase de pretest a utilización da primeira persoa do plural é habitual ao falar das diferencias entre as distintas culturas, con expresións como “todos somos persoas” ou “todos temos algo en común”.

Tamén na fase de postest, cando responden á pregunta sobre dereitos laborais de inmigrantes europeos e non europeos, apréciase en cantidade considerable o uso deste tempo verbal, cando din, por exemplo, que “todos somos iguais”. Isto mostra a posible identificación das persoas inmigrantes como un colectivo do que o propio alumnado se pode sentir parte. En menor medida tamén se observou o uso destas expresións cando se consulta sobre a posible existencia de relacións de superioridade ou inferioridade entre culturas.

En cambio, nos relatos de ficción construídos polo alumnado na fase de pretest -os relatos- a utilización da narrativa en primeira persoa é moi baixa, aínda que este feito pode estar máis relacionado coa maior facilidade que presenta este recurso narrativo que coa perspectiva do alumnado sobre a alteridade. A maioría destes relatos están, ademais, protagonizados por persoas de nacionalidade non española -que chegan a España ou a outros países- o que pode ser indicativo dunha falta de perspectiva sobre a migración como un fenómeno global e non alleo ao seu intragrupo -non se contan historias de mozos/as españois que emigran por exemplo a Europa para buscar mellores condicións laborais- así como tamén dunha falta de recoñecemento da posibilidade de converterse algún día eles/elas mesmos/mesmas en suxeitos protagonistas dalgún deses relatos.

Por último, ao remate da fase de postest, o alumnado elaborou unha redacción final sobre temáticas traballadas durante a aplicación do programa. Esta ferramenta reflicte unha boa interiorización dalgúns destes conceptos. Sobre todo, en igualdade e Dereitos Humanos. Na maioría dos casos, o discurso ten expresións inclusivas que poderían reflectir unha diminución na distancia coa que se compara o grupo propio (*españóis, alumnado ou nativos*) e o externo (*estranxeiros, inmigrantes, outras culturas*). Miralles e Gómez (2017) distinguiran, xunto con Rodríguez Lestegás (2008), dous xeitos de ensinar Historia, un orientado á creación de identidades colectivas monolíticas ao ter como eixe discursivo o relato nacional, subliñando as diferenzas entre o “nós” e o “outros” e outro que pretende trata de construír identidades múltiples e inclusivas. López Facal (2006) sinalara o mesmo ao reflexionar sobre as identidades posnacionais e o ensino. Parece, que neste caso, está a operar máis a segunda dinámica que a primeira.

En resumo, a maioría do alumnado rexeita vulgar a determinados grupos sociais en base a estereotipos ou presuntas características grupais e, como se puido comprobar, repudia maioritariamente a idea da superioridade cultural (poderíase situar en torno ao 80% da mostra), con certos matices en función dos termos utilizados. Admítese a posibilidade de que calquera persoa pode ser española. Isto abre a posibilidade, en definitiva, de que unha grande parte do estudantado poida identificarse con outros grupos ou, máis ben, que os “permita” situarse dentro do grupo dos “nosos”.

De xeito paralelo a esta aceptación da compoñente multicultural da sociedade preséntase un rexeitamento maioritario da discriminación, sexa laboral, social ou institucional. As porcentaxes das persoas que declinan este tipo de comportamentos e actitudes é variado, pero adoitan situarse entre o 60% e o 80%. A combinación de ámbolos dous aspectos concretos implica non obstante que existe unha proporción considerable do alumnado -próximo ao 20%- que non ten desenvolvidas unhas altas competencias interculturais ou que, directamente, presenta opinións racistas.

Con estes elementos podemos preguntarnos, ademais, se o alumnado está aberto a unha concepción cosmopolita da cidadanía. Nese sentido, poderíamos afirmar que si sempre que esta se entenda desde a perspectiva de Appiah (2007) ou Nussbaum (1994), que admiten que o cosmopolita sinta interese polo local ou polo nacional, xa que o alumnado, ao definir a súa identidade, si tende a colocar en primeiro lugar algún tipo de identificación territorial.

Nussbaum (1994) pregúntase se o estudantado debe ser educado para sentirse parte dun Estado-nación e ademais para respectar os Dereitos Humanos ou se debe aprender que é un cidadán/cidadá do mundo, consciente tanto dos problemas do resto dos seres humanos como dos do país no que vive. Unha educación verdadeiramente cosmopolita é, na súa opinión, a segunda. Un estudante pode manter as súas lealdades particulares -familia, relixión, comunidade étnica ou racial, comunidade nacional- pero debe ser ensinado, sobre todo, a recoñecer a humanidade alí onde se encontre. Na nosa investigación non adoitan aparecer expresións como “cidadán/á do mundo” mais, o que é máis importante, o estudantado si parece ser quen, polo menos, de solidarizarse e poñerse no lugar de persoas ás que, ao longo do planeta, lles son negados os seus dereitos fundamentais, como aparece por exemplo na redacción final, na que se sinala sobre todo a explotación laboral dos inmigrantes como xeito de discriminación.

De xeito específico, incrementouse sensiblemente a porcentaxe do alumnado que sinalou todas as respostas consideradas como máis sensibles -do 22% ao 33%- na pregunta do cuestionario competencial “Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos que...”, situándose tamén por exemplo nun 88% das mulleres e o 55% dos homes a porcentaxe dos que consideran inaceptables as condicións laborais do téxtil en países como a India ou Bangladesh. Aínda que, na dirección contraria, as preguntas abertas si amosaron unha, aínda que minoritaria, certa incapacidade de poñerse no lugar de determinados colectivos como as persoas ciganas ou musulmás, en proporcións semellantes -entre o 20 e o 30%- ás que non identifican racismo na discriminación das persoas

musulmás ou que prefiren non convivir con inmigrantes ou con ciganos nun mesmo barrio.

Ao cabo, nesta investigación tampouco nos aliñamos co que Bhabha (2013) chama cosmopolitismo dos privilexiados, dos “cidadáns do mundo” que aceptan a diversidade sempre que se trate de migrantes con estudos universitarios e con certa posición social, sen preguntarse polos problemas da diversidade en relación coa redistribución dos recursos no seu propio país, co que moitas veces din non precisar identificarse. Bhabha opón este cosmopolitismo global a outro cosmopolitismo ben diferente que el chama vernáculo, que mide o progreso global desde a perspectiva das minorías sociais, desde o dereito á diferenza que implica tanto a política do recoñecemento como a xustiza redistributiva, e non como o entenden Benhabib (2006) ou Bermejo (2011) co obxectivo de restaurar unha identidade cultural orixinaria entendida dun xeito pechado e esencialista.

Porque, tal como explica Mbembe (2016), a miúdo o desexo de diferenza abrolla alí onde se viviu con máis intensidade unha experiencia de exclusión e de discriminación. Nestas condicións, asegura, a proclamación da diferenza é unha expresión do desexo de recoñecemento e de inclusión. E esta arela non ten que ser, indica, o oposta do común. E o proxecto de Mbembe, como o de Bhabha e outros autores poscoloniais, que facilmente poden encadrarse no que Castells (1999) chamou identidades de resistencia, reactivas, de oposición aos valores da parte dominante da sociedade, ben poden ser tamén o comezo do que o mesmo autor denominou identidades proxecto, transformadoras das estruturas de poder, lonxe dunha sorte de peche nunhas identidades esencializadas senón, polo contrario, abertas a un cosmopolitismo vernáculo e non propio do turistas de clase media que celebran a diferenza pero desde a distancia, como indicou Žižek (2008).

9.4. AVALIACIÓN FINAL. FASE I

Na primeira fase da análise final presentáronse en detalle os resultados de cada un dos instrumentos cuantitativos: escala de actitudes interculturais,

cuestionario de competencias interculturais e cuestionario de competencias interculturais comportamentais. Polo xeral o alumnado de 1º de Bacharelato obtivo peores resultados que o de 4º de ESO, cunha evolución menor e, mesmo negativa nalgúns ítems concretos, entre as fases de pretest e postest. Durante a avaliación procesual xa se detectara unha menor receptividade cara o programa do estudantado de 1º de Bacharelato respecto do de 4º de ESO, que quizais se relacione co feito de estaren estes alumnos e alumnas máis perto das ABAU, polo que poderían considerar en maior medida que a participación nun programa destas características pode desvialos dos seus obxectivos de obter bos resultados nestas probas.

Ademais, o feito de teren participado anteriormente en actividades concretas de educación en valores e/ou educación inclusiva -caso do alumnado dos tres centros nos que tiñamos grupos experimentais de 1º de BAC- puido ter un efecto na súa autopercepción sobre a súa propia sensibilidade intercultural que se cadra non sempre se correspondía coa realidade. Nun dos institutos, por exemplo, o alumnado consideraba que non precisaba formación sobre como reconecer noticias falsas porque xa se lle proporcionara nalgúns charlas celebradas antes do comezo do programa, mais o seu desempeño ao respecto demostrado no cuestionario competencial e comportamental non demostrou que tivesen asimilado da forma máis axeitada os contidos das mesmas.

Os resultados ao respecto da tese, en calquera caso, contradín os atopados por Calvo (2000), en cuxo estudo eran os alumnos e alumnas de menor idade os que se amosaban máis racistas -e, supoñía este autor, máis sinceros por estaren menos influenciados polo fenómeno da desexabilidade social- igual que no caso da investigación de Ruiz, Ferrández e Sales-Ciges (2012), na que os participantes de 16 a 20 anos mostráronse menos sensibles interculturalmente que os de 21 a 30 ou os de 31 a 40 anos. A teoría do desenvolvemento moral tamén podería apuntar a uns maiores valores éticos no alumnado de maior idade, mais aconteceu o contrario nesta tese. En calquera caso, a diferenza de madurez entre o alumnado de 4º de ESO e 1º de Bacharelato tampouco é tan grande, polo que as diverxencias nos resultados poden deberse a outros motivos relacionados coa súa actitude cara o propio programa.

Con respecto á metodoloxía empregada mantéñense as diferenzas de base rexistradas na avaliación inicial. Na escala de actitudes o grupo de metodoloxía por proxectos destacaba no pretest sobre os demais -obtenendo un 8,6 sobre 10, mentres ningún outro chegaba ao 8,0-. No extremo oposto, os grupos de metodoloxía transmisiva son os que amosaban unha situación de partida peor (7,3). A evolución entre pretest e postest non presenta cambios significativos estatisticamente agás no caso do grupo cooperativo-transmisivo, que mellorou substancialmente a súa media -pasando de 7,9 a 8,4-.

Este grupo, precisamente, foi o máis incentivado polo seu profesor a implicarse nas actividades do programa, pois repetíalle constantemente ao alumnado que o proxecto era unha oportunidade para aprender e para colaborar coa Universidade de Santiago. O docente, ademais, adoitaba deixar á investigadora uns minutos soa co grupo para que os seus membros asumisen que era como se ela fose a súa profesora, e non só unha investigadora situada nun rol intermedio entre a docencia e a investigación -pois a investigadora presentouse ao alumnado como estudante de doutoramento e á vez profesora de apoio na Universidade de Santiago-. Este comportamento do profesor puido, quizais, favorecer unha actitude positiva do alumnado cara o programa que puido reflectirse precisamente no seu maior cambio de actitudes cara a diversidade cultural, debido a un mellor aproveitamento.

No caso dos grupos de cooperativo, en cambio, hai un descenso da puntuación obtida, mais non é posible afirmar que dito decrecemento sexa consistente, pois as diferenzas obtidas nas respostas de cada unha das preguntas son, en xeral, moi pouco significativas. No cuestionario comportamental o grupo que traballa por proxectos volve amosar, en xeral, unhas competencias superiores ás do resto de metodoloxías. No resto de grupos non hai unha clasificación clara en canto a nivel de competencias, se ben os grupos cooperativos parecen presentar unhas competencias lixeiramente inferiores. Os resultados dos grupos cooperativos non son, así, como na fase de avaliación inicial, os esperados en canto a mellora das competencias interculturais, o cal volve diverxer, como xa se

comentou, do que podería agardarse segundo a literatura científica sobre aprendizaxe cooperativa.

En canto ao cuestionario de competencias interculturais, na fase de pretest o grupo que traballa por proxectos foi, de novo, o que mellores niveis amosou agás en cuestións concretas -por exemplo, na p9-. Na fase de postest as diferenzas son máis relevantes numericamente e rexístranse en case todas as preguntas realizadas. En xeral, a tendencia é semellante á vista na avaliación inicial e o grupo de proxectos ofrece maiores competencias -presenta as maiores porcentaxes con nivel alto de competencia e de maneira habitual é tamén o que amosa menor proporción de alumnado con nivel baixo-. Non obstante, hai cuestións específicas nas que son outros grupos os que destacan en maior medida. Por exemplo, na p15 son os grupos transmisivos os que presentan mellores resultados ou na p8 ocorre o mesmo co grupo cooperativo.

En canto á evolución rexistrada en cada un dos grupos, en cada unha das variables presentadas a evolución é moi positiva, especialmente naquelas referidas a coñecementos e non tanto a actitudes. Por exemplo, as competencias asociadas á p11 (dereitos das persoas sen papeis) incrementáanse de xeito notable en varios dos grupos. Os cambios significativos dende un punto de vista estatístico foron como seguen. No caso dos grupos de metodoloxía cooperativa, na p8, sobre que debe facer unha persoa inmigrante para integrarse, o nivel baixo de competencia pasa do 45,9% no pretest a menos da metade, 21,2%, no postest e o nivel alto case se triplica, pois é de 16,2 no pretest e de 45,5% no postest. No grupo de metodoloxía por proxectos, na p2 -simpatía por grupos sociais- o nivel baixo de competencia redúcese á metade entre pretest -62,5%- e postest -28,6%, en paralelo ao incremento do nivel alto desde o 37,5% ao 71,4%.

Nos grupos de metodoloxía transmisiva os maiores cambios rexístranse nas preguntas 5- características das culturas humanas-; 7 -problemas das persoas inmigrantes en España-; 8 -integración das persoas inmigrantes-; 11 -dereitos das persoas sen papeis-; 15 -definición de estereotipo- e 22 -redución dun grupo social a un adxectivo-. Así, por exemplo, na pregunta 5 o nivel alto de competencia tórnase catro veces maior entre pretest -12,7%- e postest -41,4%-, aínda quedando por debaixo da

metade. Na cuestión 7 o nivel baixo de competencia redúcese tamén tres veces: do 30,2% ao 10,3%. Na pregunta 8 o nivel baixo pasa do 28,6 ao 8,6. Na 11 o nivel alto incrementase do 15,9 ao 48,3%. Na 15 o nivel alto evoluciona do 3,2 ao 15,5 e na 22 o nivel baixo pasa do 65,1 ao 34,5%.

No grupo de metodoloxía mixta cooperativa e transmisiva os maiores cambios rexístranse tamén na p5, p7, p8 e p11. Na pregunta 5 o nivel baixo pasa de 37% a 22,7%. Na pregunta 7 este mesmo nivel diminúe de 40,7 a 9,1. Na p8 o nivel alto evoluciona do 0,00% ao 22,7%. Na p11 o nivel alto aumenta do 18,5% ao 68,2%. Na metodoloxía mixta que mestura a cooperativa+proxectos+transmisiva tamén melloran especialmente as preguntas p7, p8 e p11. Na 7, o nivel baixo pasa de 40,7% a 9,1%; na p8 o alto pasa de 13,6% a 57,9% e a na p11 o baixo redúcese do 54,5% ao 10,5%.

Confírmase, por outra banda, a tendencia detectada na avaliación inicial en canto a relación entre xénero e sensibilidade intercultural: as mulleres presentan unhas mellores competencias interculturais en todos os instrumentos empregados. Por exemplo, na puntuación total da escala de actitudes as mulleres obteñen un 8,2 sobre 10 e os homes un 7,2. Non obstante, o programa non parece ter contribuído de xeito destacado a unha mellora substancial das actitudes -nin en homes ni en mulleres- máis alá de cambios en determinadas preguntas. Aínda así, as mudanzas rexistradas en canto a coñecementos contribúen a eliminar ou reducir de xeito notable estereotipos moi presentes nos medios de comunicación e na sociedade, o cal podería sentar as bases para a rebaixa a longo prazo das actitudes negativas cara á inmigración.

Os resultados desta tese non difiren de xeito relevante, porén, dos obtidos por Santos Rego e Lorenzo (2003) no seu estudo diagnóstico sobre a inmigración e a acción educativa en Galicia. Pois no caso deste traballo no grupo experimental tampouco se produciron diferenzas estatisticamente significativas entre as medias de pretest e postest, agás nalgúns ítems puntuais. Os autores desta investigación ofrecen, ante estes resultados, unha explicación que compartimos e facemos extensiva á nosa. En primeiro lugar, cómpre distinguir entre diferenzas estatisticamente significativas e ganancias, é dicir, melloras.

Porque si se producen as segundas -no noso caso, en especial no cuestionario competencial- aínda que non sexan estatisticamente significativas. E iso pode deberse principalmente non a unha falla xeral de eficacia do programa, senón a dous factores: por unha banda, no caso da escala de actitudes, tanto no estudo de Santos Rego e Lorenzo como no noso, o punto de partida era alto, polo que as mudanzas van ser previsiblemente menos perceptibles. No noso caso, de feito, os resultados de pretest do cuestionario competencial son peores que os da escala e os cambios rexistrados no postest moito maiores. Ademais, o tempo de adestramento, no caso dos dous programas, non é suficiente para conseguir un cambio importante nas actitudes, tal como admite Matencio (2017), en xeral, sobre a mudanza das competencias interculturais, que requeriría unha intervención moito máis prolongada que a reducida a uns meses de traballo.

Matencio (2017) concluíu sobre o seu propio programa de intervención na ESO sobre movementos migratorios nun mundo globalizado que este ofrecía posibilidades didácticas para contribuír á mellora das competencias interculturais en aspectos que resume como: a toma de consciencia da diversidade cultural presente na contorna social; a valoración do diálogo como ferramenta de encontro; a valoración do compromiso na mellora dos problemas sociais; a toma de consciencia de que a educación intercultural vai alén do contexto educativo para implicar a sociedade; a asunción de que para comprender os fenómenos sociais cómpre identificar o problema, analizar a argumentación e adoptar posturas éticas; a constatación de que a comprensión da realidade pode entrañar nesgos ou o aumento do interese e motivación do alumnado na aprendizaxe.

Esta tese, porén, concretou a súa análise sobre o avance das competencias interculturais do alumnado en cuestións máis específicas relativas ao coñecemento e as actitudes sobre a inmigración e sobre o racismo a través dun modelo de desenvolvemento de competencias interculturais que fusiona o de Byram (2002) co de Hamilton, Richardson e Shuford (1998), concretando en cada unha das actividades do programa que competencia se tentaba desenvolver. A análise dos resultados a través dun sistema de variables, indicadores e descritores comúns aos instrumentos

cuantitativos e cualitativos permitiu comprobar o avance das competencias interculturais a través de cada unha das variables concretas de estudo.

A correspondencia establecida previamente entre competencias e variables a través das dimensións do modelo de Hamilton, Richardson e Shuford (1998) foi a clave para o logro dun nivel de concreción na análise, enfocada desde un punto de vista antirracista, que noutros traballos non puideramos atopar. E este grao de detalle conleva tamén unha consciencia quizais maior do grao de impacto relativo sobre a mellora das competencias que, tal como lembra Matencio, só pode ser limitado tratándose de intervencións de poucos meses.

Outros programas de desenvolvemento de competencias interculturais implementados en España non se deseñaron, en calquera caso, como o noso ou o de Matencio (2017) para as materias de Historia e Xeografía, aínda que acadaron resultados semellantes aos de Matencio con estratexias didácticas converxentes. Así, se Matencio incorporou, aínda que non de xeito exclusivo, as metodoloxías didácticas activas, o mesmo fixeron García e Sales (1997) nun programa de mellora das actitudes interculturais nunha escola de primaria con alumnado cigano e payo.

A través dun método cuasi-experimental con grupo de control e un cuestionario de pretest e postest do tipo escala-Likert, estas autoras crearon un programa alicerzado en estratexias activas -aproximación didáctica, *role-playing* e discusión en grupo-; cooperación na aula -técnica *puzzle* de Aronson, equipos de xogo-concurso de De Vries e grupo de investigación de Sharan e Hertz-Lazarowitz- e de comunicación persuasiva -fotopalabra e disco-forum-. Os resultados amosan que, malia que o grupo de control partía de mellores puntuacións no núcleo actitudinal de convivencia multicultural, na proba de postest apréciase unha diferenza estatisticamente significativa en favor do grupo experimental en dous núcleos: convivencia multicultural e respecto pola diferenza cultural, ademais dunha mellora no núcleo de respecto á diferenza cultural.

Hernández (2011) deseñou e aplicou tamén un programa de desenvolvemento da competencia intercultural en alumnado de ensino primario a través dun método cuasi-experimental con grupo de control. O alumnado do grupo experimental demostrou melloras estatisticamente

significativas respecto ao de control en coñecementos, actitudes e habilidades interculturais. A competencia conceptual desenvolveuse máis no alumnado maior, de terceiro ciclo, mentres que a mellora de actitudes e de habilidades foi mellor no de segundo ciclo. O xénero, por último, ao contrario de nesta tese, non se revelou como unha variable significativa no desenvolvemento das competencias.

Vilà (2008), pola súa banda, centrou o seu estudo na mellora da competencia comunicativa intercultural no primeiro ciclo de secundaria, para o que deseñou e aplicou en Cataluña un programa de desenvolvemento das competencias cognitivas, afectivas e comportamentais. No seu diagnóstico, realizado a través dunha escala de sensibilidade intercultural e dun cuestionario de competencia comunicativa intercultural, o alumnado manifestou ter carencias nas tres dimensións da competencia. A avaliación dos resultados amosou a mellora da competencia comunicativa intercultural, sobre todo nos aspectos cognoscitivos e tamén nos afectivos e comportamentais, ademais de avances nas relación intergrupais, contrarios á tendencia inicial a formar grupos por lugar de nacemento e xénero.

En resumo, esta investigación non se afasta doutras en canto a maiores logros no aspecto cognoscitivo que actitudinal das competencias, con avances relativos -maiores nuns ítems e dimensións das escalas que noutros- do lado das actitudes mais, como subliñaron Santos Rego e Lorenzo (2003), neste tipo de estudos cómpre distinguir entre ganancias -melloras- e diferenzas estatisticamente significativas.

Porque, malia que a presenza destas últimas mesmas sexa en principio menor nesta tese que noutras como a de Hernández (2011), o grao de concreción definido no noso traballo a través do sistema de indicadores e descritores tamén permite detectar quizais maiores limitacións nos avances desde o momento en que se contrastan afirmacións máis xenéricas, coherentes cos valores de igualdade nos que se socializa o alumnado nunha sociedade democrática, con outras máis apegadas ao cotián que obrigan o estudantado a posicionarse sobre cuestións que ou ben lle afectan directamente ou ben están moi vencelladas aos discursos mediaticamente dominantes.

Aspectos concretos que, en calquera caso, conectan cos principios da teoría do conflito social: as actitudes menos favorables á inmigración emerxen cando se percibe unha -moitas veces irreal- competencia entre a poboación autóctona e as persoas inmigrantes, é dicir, cando unha virtual integración real do “outro” pode supoñer desprazar os nacionais de certas posicións de poder e privilexio en canto a dereitos. Por iso, por exemplo, nos instrumentos cualitativos, afloran máis doadamente concepcións que revelan unha consideración instrumental dos inmigrantes como persoas que veñen ocupar unha posición subordinada respecto aos nacionais, polo que certo grao de discriminación, como amosan os instrumentos cuantitativos, pode ser tolerada.

9.5. AVALIACIÓN FINAL. FASE 2

A segunda fase de análise afonda na comparación entre conxuntos de grupos que diferen pola metodoloxía empregada. Neste período púido-se observar que as melloras rexistradas na fase de postest son maiores nos grupos que xa partían no pretest de puntuacións superiores, é dicir, os cursos que xa demostraban ter maiores competencias interculturais aumentan máis estas na fase de postest. No caso do cuestionario competencial o programa axuda a mellorar as puntuacións en case todos os casos pero non é quen de igualar o desempeño final de todo o alumnado. O efecto que produce consiste máis ben no reforzo das diferenzas competencias de partida -a puntuación media do grupo que traballa por proxectos incrementouse un 11,8%, mentres que o valor dos transmisivos sobe nun 3,9%-.

Non parece así, segundo os datos, que a aplicación dun programa baseado nas emocións e no tratamento da inmigración como tema controverxial sexa quen de lograr resultados equivalentes independentemente da metodoloxía, é dicir, de reportar melloras análogas nos grupos que traballan con metodoloxías activas e nas que o fan con técnicas transmisivas, pois a diferenza do grupo de proxectos respecto dos demais mantense ao longo de toda a investigación. Mais tampouco pode afirmarse que, como se podería prever segundo a evidencia científica ao respecto, a chave do

maior éxito do programa resida propiamente no uso de metodoloxías activas, pois esta premisa só parece cumprirse no caso do grupo que traballa exclusivamente por proxectos. De feito, o grupo de metodoloxía mixta que mestura proxectos con aprendizaxe cooperativa máis técnicas transmisivas segue a acadar as peores puntuacións na fase de pretest.

Da mesma maneira, o segundo grupo que obtén mellores resultados é o que combina a aprendizaxe cooperativa coas técnicas transmisivas, pero a presenza dunha didáctica de tipo cooperativo non motiva en xeral resultados significativamente mellores que a de carácter transmisivo, pois os grupos que traballan, por unha banda, con cooperativo e, pola outra, con transmisivo, mantéñense nos seus resultados no postest máis perto entre si que respecto do que o fai só por proxectos ou do que combina transmisivo e cooperativo.

Malia todo, tras a aplicación do programa, a diferenza entre o grupo de proxectos e os grupos transmisivos acúrtase, pasando de 0,9 puntos na fase de pretest a 0,2 na de postest no cuestionario competencial. No caso da escala actitudinal a desemeianza entre o grupo de proxectos e os transmisivos tamén diminúe, pasando de 1,17 a 1,02. Mais os resultados entre pretest e postest neste caso varían pouco en todos os grupos, agás no cooperativo-transmisivo, que si rexistra diferenzas estatisticamente significativas entre as dúas fases do programa. Tampouco se producen mudanzas relevantes nesta fase da análise en canto á influencia da variable de xénero con respecto á fase de pretest. As puntuacións competenciais medias das mulleres seguen a ser superiores ás de homes, mellorando en ambos casos.

A mudanza de actitudes máis consistente pareceu obterse, así, no grupo que utiliza técnicas de aprendizaxe cooperativa xunto cun ensino máis tradicional, de carácter trasmisivo. O cambio de actitudes non é, como advertiran Santos Rego e Lorenzo (2003), un obxectivo doado de acadar cun programa de intervención duns meses -que, no noso caso, foi en realidade dunhas semanas, pois acudíuse un día á semana a cada un dos cinco centros durante cinco meses-. Mais, a elevada receptividade cara o programa deste grupo, favorecida probablemente pola insistencia do profesor en que cumpría colaborar cun proxecto avalado pola Universidade

de Santiago, puido facilitar que agromasen no alumnado emocións positivas que quizais fomentaron un aproveitamento maior do mesmo.

Porque as emocións, segundo Briñol, Gandarillas, Horcajo e Becerra (2016), teñen unha incidencia sobre a forma en que se procesa a información persuasiva. Nese sentido, un estado emocional positivo pode beneficiar a persuasión tanto en condicións de pensamento moderado como de procesamento exhaustivo, que son as que se agarda que se produzan nunha aula. É dicir, estados de ánimo de valencia positiva relacionados coa motivación -estar interesado/a nos contidos, sentirse cómodo/a na clase ao considerar que o programa pode ser útil e necesario- poden propiciar o cambio de actitudes.

A teoría da resposta cognitiva apunta, por outra banda, que o receptor/a da mensaxe persuasiva non é convencido/a tanto pola fonte -neste caso influiría a credibilidade da investigadora percibida polo grupo e o tipo de relación establecida con ela- ou pola mensaxe -factor no que incidirían as características do propio programa- como polos seus propios coñecementos, actitudes e sentimentos previos. Iso explicaría que os grupos que parten de competencias interculturais máis elevadas melloren tamén en maior medida as mesmas, caso por exemplo do grupo que traballa por proxectos.

Os enfoques máis recentes en psicoloxía da persuasión subliñan a intervención das emocións que, como sinalan Schwarz, Bless e Bohner, (1991), en confluencia con Briñol, Gandarillas, Horcajo e Becerra (2016), poden potenciar a mesma se son positivas, é dicir, se o estado de ánimo é bo. Van Kleef (2014) salientou pola súa banda a dimensión social das emocións como axentes de persuasión pois, tal como apunta, as emocións que senten as persoas configuran as formas en que responden aos intentos de persuasión e as emocións que expresan influen noutras persoas que observan esas expresións. Nese sentido, as emocións positivas xurdidas en parte do alumnado dunha aula poderían favorecer un clima máis propicio á persuasión, da mesma maneira que unha maior receptividade por parte do profesorado pode propiciar reaccións emocionais máis positivas por parte do alumnado.

Nese sentido, o rexistro de anécdotas usado durante a avaliación procesual detectou unha mellor receptividade cara os contidos do programa nos grupos 9 -o que traballa por proxectos-; 8 -o que combina transmissivo e cooperativo- e o 5 -que traballaba con cooperativo e con metade do alumnado de orixe estranxeira-. O grupo 9 foi o que máis mellorou globalmente as súas competencias; o grupo 8 foi o que demostrou unha mudanza estatisticamente significativa das súas actitudes e o grupo 5 (periurbano, 4º de ESO) obtivo mellores resultados en xeral que o 1 (periurbano, de 1 de BAC). A predisposición dos alumnos e alumnas deste último non foi todo o idónea que podería, pois tendían a considerar que o programa non era moi necesario para eles/elas -por exemplo, para aprender a identificar noticias falsas- e mesmo dubidaron nalgún momento de cal era a súa orientación, pois as opcións de resposta abertamente discriminatorias incluídas á mantenta nos cuestionarios para detectar actitudes racistas afastaron o seu interese, polo menos nalgunha das sesións, do proxecto.

O grupo 9, dedicando menos tempo de cada sesión de clase ao programa -20 minutos, fronte aos 30, 40 e moitas veces 50 empregados con outros grupos- amosara xa nas preguntas avaliativas da fase procesual un maior desempeño que os demais grupos. As súas respostas eran rápidas -non cumpría repetir os contidos- e axustadas respecto dos obxectivos do programa: o mundo semántico dos seus escritos é rico a amosa especial sensibilidade cos inmigrantes recén chegados por motivos como a posible perda de contacto coa familia; subliñan máis os criterios formais respecto da nacionalidade, demostrando que asimilaron sen problemas a diferenza conceptual entre nación e nacionalidade; lembran en maior medida que outros grupos os criterios para a concesión da nacionalidade malia que este aspecto lles foi explicado sen usar un *power point* -só a través dunha breve exposición oral- e son por exemplo moi favorables á regularización de inmigrantes sen papeis, ademais de subliñar a achega das persoas migrantes á economía ou ao crecemento poboacional.

As actividades sobre nacionalidade, dereitos das persoas inmigrantes e racismo proporcionaron, en xeral, un grao de información máis relevante que outras para o rexistro de incidencias como instrumento de recolla

de datos. Así, membros do grupo 8 -o cooperativo+transmisivo- decaéronse decontado, nada máis mostrarlles os requisitos ao respecto, de que cumprir as condicións para obter o permiso de traballo e residencia en España por traballo por conta allea é, na práctica, moi complicado. “Boh!, pero iso é moi difícil!”, exclamou, por exemplo, unha alumna que en todo momento se mostrou interesada polo programa -facendo preguntas que mesmo o cuestionaban con moi axeitados argumentos- e que o resto do profesorado tendía a considerar, segundo puidemos saber a través de conversas informais, un pouco problemática.

Que pidan que non se teñan antecedentes penais, comentaba outro alumno, é “unha chorrada”, pois poden terse, dicía, por moi diferentes razóns por ter cometido erros no pasado. Membros do grupo 8 tamén concluíron rapidamente que era improbable contar, para conseguir un permiso de residencia, cunha sentenza xudicial que demostre que se traballaba sen papeis en España -caso acontecido a algunha persoa que tivera un accidente laboral estando a traballar en Galicia de xeito irregular-. Esta mesma actividade non produciu, pola contra, comentario salientable ningún nos grupos urbanos -2 e 7-.

Cando se tratou en concreto o tema da relación entre dereitos e posesión dunha ou outra nacionalidade, membros do grupo 5 -o máis multicultural, coa metade dos seus membros de orixe inmigrante- opinaron que non era xusto que ás persoas europeas e non europeas lles fosen recoñecidos tan diferentes dereitos e que se debería facilitar máis a regularización das persoas en situación irregular. No grupo 9 en especial unha alumna descendente de marroquís expresou a súa incomodidade ante os requisitos para obter permiso de residencia e traballo, salientando, como a alumna do grupo 8, que ter unha sentenza xudicial ao teu favor tras traballar de xeito irregular era un caso excepcional, pois a maioría das persoas inmigrantes sen papeis permanecen nas áreas marxinais da economía.

No grupo 2, urbano, pola contra, unha alumna respostou, ao expoñer a investigadora o caso dunha inmigrante irregular que traballaba de empregada de fogar sen contrato, que esta persoa “debía estar agradecida” por ter un traballo porque, do contrario, tería que “volver a su país” e

que ademais era normal a concesión do permiso de residencia por mercar unha vivenda cara porque “si eres pobre no vas a aportar nada”. Os seus comentarios non suscitaron reaccións opostas por parte dos seus compañeiros e compañeiras malia que a investigadora preguntou se a opinión sobre o traballo sen contrato sería a mesma se a traballadora fose española e lembrou que ter unha persoa na casa traballando sen contrato incumpre a lei.

No mesmo grupo, na actividade na que se explicou en que sectores traballaban predominantemente as persoas estranxeiras, un alumno que nesta e noutras ocasións parecía ter un rol de liderado na clase dixo sorprendido, “¡pero cómo va a trabajar un inmigrante en finanzas!”, aínda que a súa opinión moderouse ao explicar a investigadora que mozos e mozas españois con títulos universitarios emigran a Europa para buscar empregos en mellores condicións que as ofrecidas en España. Nese caso, o mesmo alumno aceptou que unha persoa inmigrante tivese un traballo cualificado se existe reciprocidade, é dicir, intercambio entre países da Unión Europea. O mesmo alumno opinou outro día que a sanidade debía ser accesible ás persoas inmigrantes recién chegadas só se “tienen mucha necesidad”, mais non como norma xeral porque, segundo argumentaba, non contribuíran antes á Seguridade Social ao non ter traballado en España.

Tendo en conta estas diferenzas nas reaccións do alumnado ante os contidos do programa pode resultar máis doadamente explicable por que a mudanza de actitudes foi menor nos grupos urbanos -2 e 7, o primeiro cooperativo e o segundo cooperativo+transmisivo+proxectos, ambos do mesmo centro-; nos grupos transmisivos -nomeadamente o 3 e o 10, dos que no rexistro de incidencias apenas se anotou nada que fose moi salientable- ou no 1 -periurbano, cooperativo- comparado co 5 -tamén periurbano e cooperativo-. A teoría da disonancia cognitiva explica que a contradición entre actitudes ou entre comportamentos e actitudes produce un malestar. Tendo en conta isto, se unha investigadora da Universidade de Santiago convida o alumnado a reflexionar sobre o grao de discriminación ou de racismo que se tolera na sociedade galega, probablemente quen se considere unha persoa solidaria e, sobre todo,

non racista, sentirase mal dalgún xeito. Mais poden producirse polo menos dúas reaccións distintas.

Se a persoa tiña competencias interculturais de partida elevadas, probablemente revisará os seus prexuízos e pensará sobre o tema, asumindo polo menos parte dos novos coñecementos que se lle están a ofrecer. Mais se acontece, como parece no grupo 2 e en especial no 7, que as posicións insolidarias xa están normalizadas, probablemente non se causarán na mesma medida esas emocións de carácter negativo, é dicir, non se propiciará no alumnado máis que, quizais, un afastamento respecto do propio programa, que pode ser un xeito de trivializar a incoherencia (Baron e Byrne, 2005) segundo predí a propia teoría da disonancia cognitiva: pensar que o programa non é importante, que non está ben formulado, que se cadra que ten un nesgo político...

A teoría do contacto social tamén foi revisada tamén, por outra banda, para incorporar o papel das emocións no cambio actitudinal. Brown e Hewstone (2005), buscando un marco que integre os máis recentes avances na teoría do contacto social, subliñaron que, para actualizala, debían considerarse tanto o contacto intergrupalo como o as dimensións intra-grupais. No caso dos grupos 2 e 7, malia tratarse dun centro multicultural con alumnado de 15 nacionalidades diferentes, nin a consciencia da propia diversidade do centro parecía moi elevada -puxéronse exemplos de diversidade nas preguntas avaliativas como os “otaku”- nin parecía haber liderados a nivel de aula moi favorables á diversidade cultural, malia que o discurso do profesor si o fose.

No grupo 7, por exemplo, cando o docente, despois da intervención da investigadora, explica que a adaptación ao medio pode motivar diferenzas culturais, de xeito que unha cultura pode non desenvolver certa tecnoloxía simplemente porque non a precisa no seu contexto, unha alumna responde con certa indignación que nas “tribus” estaban “atrasados” porque non sabían “ni usar un ordenador ni nada” e outra opina que a islamofobia non era tal, senón que o problema é que “cuando los musulmanes vienen aquí pueden vivir como quieren pero cuando nosotros vamos allí tenemos que vivir como ellos”.

Este tipo de comentarios non se rexistraron no caderno de incidencias en ningún dos grupos dos demais centros. No caso dos grupos transmisivos 3 e 10 o problema puido residir se cadra, máis ben, na rapidez coa que a presenza dalgúñas actividades complementarias nos dous últimos meses do curso obrigou a implementar o programa, concentrándoo máis que no resto de grupos no último mes do curso, pois non se puido aplicar nas datas inicialmente previstas.

Produciuse tamén, á metade da execución do programa, unha mudanza que puido afectar á eficacia do mesmo: o profesor da materia, ausente durante varias semanas, foi substituído por outra docente coa que o clima da aula mudou de xeito notable, producíndose tensións que puideron quizais afectar á asimilación por parte do alumnado dos contidos, malia mostrarse esta profesora colaboradora co programa, incluso subliñando cuestións relacionadas coa interculturalidade nos seus contidos. Por outra banda, os grupos de transmisivo destacaban entre os que mostraban menores competencias de partida.

Canto á ausencia, nesta tese, duns resultados significativamente mellores, en xeral, nos grupos cooperativos que nos transmisivos, que parece contradicir a unanimidade científica sobre a eficacia das metodoloxías cooperativas para a mellora das relacións interculturais e para o desenvolvemento das competencias, ademais do factor da intervención, entre outras, de variables como as que acabamos de comentar -gra de desenvolvemento das competencias interculturais de partida na fase de pretest ou receptividade por parte do profesorado e do alumnado- a literatura sobre aprendizaxe cooperativa tamén pode axudar a explicar certos aspectos. Tal como subliñaron Johnson e Johnson (1994), non basta con organizar o alumnado en grupos e dicirlles que traballen xuntos, senón que cómpre aplicar as técnicas de aprendizaxe cooperativa de eficacia contrastada pola investigación. E iso non sempre acontecía, tal como puidemos observar, nos grupos que adoitaban traballar por cooperativo pois, ás veces -aínda que as menos- simplemente realizaban traballos en grupo, sen que estivese claro que ninguén podía acadar os seus obxectivos se o resto non o facía.

Sharan (2010), pola súa banda, reflexionou sobre como o encontro entre a aprendizaxe cooperativa e a educación intercultural pode axudar a crear un ensino-aprendizaxe culturalmente responsivo. Docentes e estudantes, propuxo, poden indagar nas achegas que diferentes grupos étnicos ou distintas nacionalidades realizaron a cada unha das materias impartidas na escola. Neste sentido, a ausencia dun currículo intercultural integral no sistema educativo pode actuar como un freo para desenvolver todo o potencial tanto da aprendizaxe cooperativa como do programa desenvolvido nesta tese.

O coñecemento que promove o currículo non debe ser, ao respecto, subliñan Gundara e Sharma (2013), etnocéntrico para que a aprendizaxe poida considerarse verdadeiramente cooperativa. E aínda que o currículo de Historia do Mundo Contemporáneo pode ser dos menos etnocéntricos que se poden atopar no currículo de 4º de ESO e 1º de BAC, o nesgo eurocéntrico do sistema educativo é difícil de negar. Gundara e Sharma (2013) recomendaron que os contidos inclúan as linguas e sistemas de coñecemento das minorías, do rural, das persoas empobrecidas -do cuarto mundo dentro do primeiro- e dos segmentos desfavorecidos dos grupos dominantes e das poboacións maioritarias, feito que non adoita darse na práctica. Recentemente, por exemplo, tivo certa presenza mediática o debate sobre a posibilidade de introducir a referencia a mulleres na materias de Filosofía, que aínda non se fixo extensivo á reflexión sobre unha concepción do coñecemento e da historia da Filosofía non eurocéntricos.

Ademais, unha educación intercultural require do profesorado, segundo Batelaan e Van Hoof (1996), máis que un currículo que incorpore a diversidade. Porque o equipo docente -o conxunto do profesorado dos centros- debe estar formado para crear oportunidades para a cooperación e para a comunicación en grupos heteroxéneos, dando oportunidades iguais a todo o alumnado de participar no proceso de aprendizaxe e valorando por igual as diferentes habilidades e os diferentes tipos de coñecemento do mundo. No caso de Galicia -e o problema non é por suposto exclusivo desta comunidade- xa as investigacións de diagnóstico da escola multicultural (Goenechea, 2004; Cernadas, 2010; Santos e Lorenzo, 2003) detectaron carencias na formación do profesorado en

educación intercultural, malia as súas boas actitudes, ademais da ausencia práctica dunha escola que responda global e integralmente a un modelo intercultural, o cal supón tamén unha limitación para calquera programa de desenvolvemento das competencias multiculturais.

Singh (1995) aclara, pola súa banda, que a aprendizaxe cooperativa pode contribuír a crear iguais oportunidades para todo o alumnado, mais en condicións como a presenza de valores igualitarios compartidos na escola como institución; un liderado comprometido con eses valores; contactos de igual status entre grupos; recompensas de grupo para o traballo individual; un currículo intercultural; un persoal -docente a administrativo- da escola multicultural; un recoñecemento dos logros das diferentes etnias, sexos, clases sociais, etc, ou uns materiais que reflectan a diversidade cultural, de xénero e de clase social. En ausencia dun modelo intercultural de escola, como comentabamos, é difícil que se produzan xa non todos, senón a maioría destes requirimentos, polo que as posibilidades de éxito dun programa de desenvolvemento das competencias interculturais a través da aprendizaxe cooperativa tamén se verán cercenadas.

En definitiva, a fase segunda da análise permitiu afondar na explicación dos resultados atopados na primeira fase. Comprobose, por un lado, que a aplicación do programa reforza as diferenzas de partida entre grupos en canto a desenvolvemento de competencias interculturais, manténdose a distancia entre o grupo que traballa por proxectos e os demais. Os resultados da comparación entre agrupacións de cursos que usan distintas metodoloxías non permite, en xeral, afirmar que o programa lograse desempeños equivalentes nos grupos que traballan con metodoloxías activas e transmisivas, mais tampouco queda demostrado que a metodoloxía cooperativa produza necesariamente mellores resultados que a transmisiva, pois tras o grupo que traballa por proxectos sitúase en segunda posición, polo seu bo desempeño en canto a competencias interculturais, o grupo que combina a aprendizaxe cooperativa coa transmisiva, por detrás dos que se posicionan os grupos afeitos a traballar só con cooperativo ou só con técnicas transmisivas, acadando resultados similares.

O avance limitado dos grupos cooperativos explícase despois nesta fase da análise a través da teoría da disonancia cognitiva, segundo a cal podemos concluír que nos grupos que inicialmente mostraban peores competencias e/ou nos que a falta de solidariedade coas persoas inmigrantes parece máis normalizada, ou ben non se produce unha disonancia tan forte, en termos de xurdimento de emocións negativas ante a información proporcionada sobre a presenza do racismo e a discriminación na sociedade galega, ou ben opera a trivialización da incoherencia, ao pensar que os datos do programa non se axustan á realidade ou que este contén nesgos políticos.

Introducimos tamén, por iso, na análise, outro factor, que é a receptividade de alumnado e do profesorado ante os contidos do programa, para que o que recorremos aos datos proporcionados polo rexistro de anécdotas. Así, os grupos máis motivados polo profesorado para o aproveitamento do programa ou os que se amosaron máis predispostos a reflexionar sobre os seus contidos, producindo respostas máis rápidas e axustadas aos seus obxectivos, amosaron en xeral un maior cambio de actitudes e/ou coñecementos.

Os datos proporcionados polo rexistro de incidencias son, ademais, converxentes cos da escala de satisfacción do alumnado. Neste caso, os grupos 7, 2 e 1 puntuaron favorablemente nun grao significativamente maior que o resto dos grupos a afirmación sobre que a eles/elas non lles facía falta o programa, o cal parece unha clara mostra da súa menor receptividade cara o mesmo. En cambio, grupos coma o 9 o 8 ou o 5 rexeitaron esta idea cunha ampla maioría. Desta maneira, o 90% do alumnado do grupo 9 marcou o nivel “baixo” neste ítem. Sitúanse por detrás deste o grupo 5, cun nivel de rexeitamento á afirmación dun 80%, e o 10, tamén cun 80%, seguidos do 8, cun 74,1%. Do lado contrario, arredor da metade do alumnado dos grupos 3 (59,1%), 1 (50%) e 7 (47,6%) escolleu esta mesma opción de resposta.

No caso do grupo 2, porén, o grao de rexeitamento foi máis alto, cun 73,3%, mais situouse, en xeral, xusto por detrás do grupo 7 en canto a valoración negativa do programa nas dimensións contidos, actividades e temporalización, sendo o grupo máis crítico co mesmo se consideramos

as seis dimensións medidas polas escala de satisfacción. Os grupo 5 ou 8, pola contra, sitúanse entre os que realizaron unha valoración máis positiva do programa. Parece existir, así, ademais, unha certa correspondencia entre actitude máis crítica co programa e rendementos máis baixos -caso por exemplo dos grupos 7, 2 e 1- demostrados no contraste entre pretest e postest. Por último, a ausencia da adaptación da escola como institución a un modelo verdadeiramente intercultural analizouse tamén n como limitación para a mellora das competencias interculturais do alumnado a través de calquera programa de intervención, baseado ou non en aprendizaxe cooperativa.

9.6. AVALIACIÓN FINAL. FASE 3

A análise realizada na segunda fase permitiu avanzar na explicación das diferenzas entre conglomerados de grupos que usan distintas metodoloxías, pero non ofrecía conclusións moi relevantes sobre as diferenzas entre grupos que usan a mesma metodoloxía. Para afondar nesta cuestión realizáronse tres pares de contrastes entre grupos co obxectivo de tentar comprobar se as diferenzas no tipo de centro ou de grupo podían explicar, alén da metodoloxía utilizada, as variacións no grao de desenvolvemento das competencias interculturais entre grupos que usaban a mesma ou moi semellante metodoloxía.

Comparáronse, para isto, o grupo 9 (rural, metodoloxía por proxectos, 4º de ESO) e o grupo 7 (urbano, metodoloxía por proxectos+cooperativo+transmisivo, 4º de ESO) por unha banda; pola outra banda o grupo 1 (periurbano, alumnado con pouca diversidade cultural, cooperativo, 1º de BAC) e o grupo 5 (periurbano, alumnado con moita diversidade cultural, cooperativo, 4º de ESO) e, por último, o grupo 8 (rural, cooperativo+transmisivo, grupo numeroso, 4ª de ESO) e o grupo 10 (rural, transmisivo, grupo pequeno, 4º de ESO).

Os resultados ofreceron unha información que permite avanzar na explicación das diferenzas entre os grupos que traballan coa mesma ou semellante metodoloxía. No caso dos grupos 1 e 5, que usan unha metodoloxía cooperativa e pertencen ao ámbito periurbano, a diferenza

fundamental reside na súa composición, é dicir, o grupo 1 conta con pouca diversidade cultural e o 5 cunha elevada diversidade sociocultural. O grupo 5, de 4ª de ESO, mostrou un mellor desempeño que o 1, de 1º de BAC, tanto na escala actitudinal como no cuestionario competencial e no comportamental. Neste último, o valor medio do grupo 1 é de 6,7, mentres que o do grupo 5 é de 7,9. O grupo 1 presenta unha puntuación media total máis baixa e a súa evolución é menor.

O grupo 5, pola contra, parte dunhas maiores competencias na fase de pretest e conta, ademais, cunha evolución moi marcada. Isto implica que non só o punto de partida é máis sensible no grupo máis diverso, senón que son máis receptivos, tal como se puido deducir pola información proporcionada polo rexistro de incidencias, ante os contidos presentados. Podemos lembrar tamén que o grupo 1 era dos que consideraron en maior medida na escala de satisfacción que non precisaban os contidos do programa, ao contrario do grupo 5.

Hai cuestións nas que o grupo 5 destaca especialmente. Os membros do grupo identifican mellor a diversidade cultural presente na súa contorna; pensan que as axudas deben ser iguais para todo o mundo; rexeitan en maior medida o estereotipo de que o alumnado doutras culturas empeora os resultados académicos do conxunto; amósanse máis solidarios no caso da muller inmigrante sen papeis que vai denunciar unha agresión sexual; non permanecerían inactivos ante bromas e chistes racistas e identifican en maior medida os estereotipos sobre os inmigrantes nos medios de comunicación.

A explicación parece estar na propia composición do grupo e é coherente, unha vez máis, coa teoría do contacto social de Allport. Ao presentar unha elevada diversidade, os membros do grupo 5 están máis afeitos a tratar con persoas doutras culturas e procedencias socioeconómicas, polo que amosan maior empatía, estando probablemente menos influenciados polos medios de comunicación. Isto permite un maior coñecemento da realidade migratoria e, sobre todo, un achegamento máis persoal e emocional ao fenómeno. É dicir, ao coñecer persoalmente compañeiras e compañeiros doutras culturas resulta máis doado situarse na súa pel, que é unha das dimensións das competencias interculturais

máis subliñadas polos modelos de desenvolvemento das mesmas. As probas destas maiores competencias atópanse neste caso non só nos instrumentos cuantitativos, senón tamén nos cualitativos, onde o grupo 5 demostrou unha maior predisposición á regularización de inmigrantes ou un marco semántico máis rico.

Mais tamén se produce un efecto indesexado, xa que o grupo 5 é, dos dous, o que máis nega a influencia positiva da influencia intercultural, o cal pode deberse a un sentimento de defensa do propio fronte a outras culturas, precisamente ao existir máis contacto real en condicións de status desigual. En relación con isto e, probablemente a causa do mesmo fenómeno, o grupo 5 tamén manifesta en maior medida que a propia cultura é mellor que outras.

Nese sentido, o contacto intercultural, como xa observaron diversos autores que revisaron a teoría do contacto social de Allport, pode producir efectos diferentes e mesmo contraditorios segundo as circunstancias, pois depende, entre outros factores, do tipo de experiencia que supoña -se se trata dunha sociedade fortemente segregada e con problemas fondos de exclusión e marxinação de certos colectivos, o contacto podería producir aínda máis prexuízos- e de con quen se estableza contacto, pois o nivel de rexeitamento duns grupos sociais é maior que o doutros -caso da sociedade española, que parece aceptar por exemplo mellor a inmigración que o pobo cigano-.

Nesa liña, Sassen (2013) lembra que a inserción das persoas migrantes nas sociedades de acollida non adoita producirse en condicións de igualdade. *Además, el empleo migrante sigue pautas; los inmigrantes rara vez tienen la misma distribución ocupacional e industrial que los nacionales de los países receptores* (Sassen, 2013, 207), indica, como el mesmo demostrou nos casos de grandes urbes coma Nova York, Londres e Tokyo (Sassen, 1991).

Cando as distintas comunidades que coexisten nunha cidade permanecen illadas, engade Sennett (1975), é máis probable que os individuos de clase traballadora que conquistaron unha relativa opulencia recorran a argumentos conservadores de lei e orde contra os “diferentes”. O temor, asegura, medra cando as comunidades étnicas son marxinadas. Si

la permeabilidad de los barrios de las ciudades se incrementara, mediante cambios de zonificación y la necesidad de compartir el poder a través de cómodas líneas étnicas, creo que las familias de las clases trabajadoras se sentirían más cómodas con personas diferentes a ellas (Sennett, 1975, 202), argumenta.

Taylor (1998) observou, no mesmo sentido, nos Estados Unidos que o movemento de poboación afroamericana cara as comunidades brancas non conseguía reducir o prexuízo, senón que o incrementaba, mentres que a concentración de poboación asiático-americana ou latina non parecía enxendrar a mesma antipatía entre as persoas brancas. En semellantes matizacións entra un estudo realizado con profesores israelís e palestinos por Lev e Laron (2013), que advertiron de que un contexto multicultural non basta por si mesmo para mudar as actitudes interculturais se non vai acompañado doutras variables como mudanzas no currículo. Na nosa análise sinalamos como a ausencia dun modelo de escola intercultural ou as diferenzas na receptividade por parte de alumnado podían afectar aos resultados da investigación. Como se verá no seguinte contraste de grupos, ademais probablemente non produce os mesmos efectos un contacto intercultural máis persoal e estreito que outro de carácter máis superficial.

O segundo par comparado é o grupo 7, que combina a metodoloxía cooperativa coa transmisiva e cos proxectos, e o 9, que traballa por proxectos. O 7 é dos que peor valoraron o programa na escala de satisfacción, ademais de ser, de todos os grupos, o que en maior medida considerou que non o precisaba, ao contrario do 9, no que o 90% do alumnado asigna un nivel baixo á afirmación “a min non me fai falta”. O grupo 7 pertence a un centro urbano, mentres que o 9 estaba nun centro dunha vila rural. Son dous grupos, por outra banda, semellantes no seu nivel académico, alto nos dous casos.

O grupo 9 é o que obtén as mellores puntuacións nos tres instrumentos cuantitativos utilizados polo programa, mentres que o 7 sitúase, polo xeral, na última posición. Na escala actitudinal o valor medio do grupo 9 acada o 8,6 e o do grupo 7 queda no 7. Os valores do cuestionario comportamental amosan claramente as diferenzas entre ámbolos grupos, xa

que entre o valor medio dun e doutro hai case 2 puntos de distancia -6,8 e 8,6-. No cuestionario competencial calquera dos dous grupos obteñen unhas valoracións inferiores ás das outras dúas escalas, pero as do grupo 9 son mellores e ademais experimenta unha evolución máis positiva. En ningún dos dous casos, porén, o desempeño é moi elevado no cuestionario de competencias. A media no cuestionario competencial é de 4 no pretest e 3,3 no postest para o grupo 7 e 5,7 no pretest e 6,4 no postest para o grupo 9. De feito, no grupo 9 hai unha elevada variabilidade das respostas, situándose o valor mínimo en 1,8 sobre 10. É dicir, teñen un nivel alto en canto a actitudes e comportamentos, pero non tanto no nivel das competencias.

Mais, polo xeral, as respostas do grupo 9 son claramente máis sensibles co fenómeno migratorio. Por exemplo, na fase de postest case todos os membros deste grupo amosáronse a prol da integración laboral en igualdade de condicións cos españois, mentres que o grupo 7 foi moito menos rotundo nas súas respostas. O grupo 7 semella pola súa banda estar a favor da segregación cultural para evitar unha posible “contaminación” e rexeita tamén en maior medida vivir nun barrio con persoas ciganas. Todas estas respostas teñen o seu reflexo nos instrumentos cualitativos, nos que o grupo 9 presenta uns contidos máis próximos á realidade e tamén máis sensibles coa diversidade.

Para descartar que estas diferenzas entre o grupo 7 e o 9 se deban ao carácter mixto da metodoloxía usada polo grupo 7, comparamos os valores medios obtidos polo grupo 7 co resto de grupos cos que comparte, polo menos parcialmente, metodoloxía -grupos que fan proxectos e usan aprendizaxe cooperativa-. Mais as diferenzas que existen nas puntuacións medias obtidas polos diferentes grupos en cada un dos instrumentos fan pensar que as causas da diversidade de competencias multiculturais entre o grupo 7 e o grupo 9 non residen principalmente na metodoloxía docente. É dicir, o grupo 7 non obtivo puntuacións semellantes ás do resto de grupos con metodoloxías cooperativas ou transmisivas, nin, tal e como vimos, próximas ás do grupo 9, que traballa por proxectos e ten os mellores resultados.

O feito de que en todos estes casos o seu desempeño sexa tan diferente parece implicar que a metodoloxía non é o factor determinante. Pasamos a explorar, por iso, as diferenzas entre a contorna social rural e urbana dos dous grupos en canto a experiencia intercultural. No hábitat rural adoita haber menor diversidade cultural, co cal en principio poderíamos agardar que segundo a teoría do contacto social de Allport as competencias sexan menores. Mais poida que neste caso inflúa que a contorna do grupo 9 sexa unha vila cunha comunidade marroquí asentada desde hai décadas.

Nese sentido e, tendo en conta as propias condicións definidas por Allport na súa teoría, é quizais máis probable que as relacións de ausencia de competencia intergrupala e igualdade de status -nunha vila rural haberá seguramente menores diferenzas entre clases sociais que nunha cidade de certo tamaño- se dean na contorna do grupo 9 que na do 7, onde os contactos con persoas inmigrantes fóra do ámbito escolar poden ser máis frecuentes pero quizais máis impersoais e distantes e reducidos á relación con traballadores e traballadoras estranxeiros do sector servizos con empregos de baixa cualificación -camareiros e camareiras, empregadas de fogar, etc-.

Podemos lembrar, ao respecto, as respostas pouco solidarias rexistradas no caderno de anécdotas no grupo 2 -pertencente ao mesmo centro que o grupo 7- respecto do caso da empregada de fogar sen contrato. Deste xeito, unha normalización social da desigualdade e mesmo de certos graos de discriminación das persoas inmigrantes -como que se considere aceptable e normal que traballen en sectores marxinais, na economía mergullada -pode dificultar un maior desenvolvemento das competencias e mesmo, como podería ser neste caso, producir un efecto de reforzo das reaccións insolidarias ao detectar o alumnado no discurso xeral do programa unha contradición cos valores asumidos na propia familia e contorna social.

Neste sentido, quizais o concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu poida servir de apoio nesta análise. O *habitus* sería produto da interiorización das disposicións do grupo social de pertenza, que orienta a forma de pensar, sentir e comportarse e que se adquire de forma inconsciente

a través da interacción coas estruturas sociais das que se forma parte. Moitas prácticas sociais, lembra Bourdieu (2006), organízanse contribuíndo á reprodución das estruturas sociais sen ter sido planificadas de xeito explícito para ese fin. *Ocorre así porque tienen por principio el habitus, que tiende a reproducir las condiciones de su propia producción al producir, en los dominios más diferentes de la práctica, las estrategias objetivamente coherentes y sistemáticas que caracterizan a un modo de producción* (Bourdieu, 2006, 400).

Co concepto de *habitus* (Costa e Murphy, 2015), Bourdieu tentou comprender os comportamentos, percepcións e crenzas que as persoas teñen interiorizados, que transfíren a prácticas sociais que funcionan como disposicións xustificadoras das perspectivas, valores e accións individuais, así como das posicións sociais de cadaquén. E a familia forma parte das institucións sociais que constrúen social e subxectivamente o *habitus* do individuo, que actúa como elemento lexitimador da súa propia posición na estrutura social e que é, polo tanto, moi resistente. Deste xeito, a maneira na que a persoa constrúa o seu *habitus* na súa interacción coa súa familia e contorna social vai condicionar a súa maneira de ver o mundo e, polo tanto, a posible eficacia de mensaxes persuasivas chegadas desde o exterior destas institucións socializadoras primarias, o cal contribúe tamén a explicar por que os grupos con menores competencias interculturais de partida avanza polo xeral menos ao longo da implementación do programa que os que xa demostraban no pretest competencias altas.

O terceiro par comparado nesta fase é o formado polos grupos 8 e 10. O grupo 8, de 4º de ESO -moito máis numeroso que o 10 e como vimos un dos máis receptivos ao programa- emprega unha metodoloxía mixta cooperativo-transmisiva. O grupo 10, de 1º de BAC, é destes dous o representante máis “puro” da metodoloxía transmisiva. Ambos sitúanse no rural, o primeiro nunha parroquia dun concello bastante próximo a Santiago e o segundo na mesma vila rural que o grupo 9. O grupo 8 presenta, con respecto á escala actitudinal, uns mellores resultados medios que o grupo 10, que non só fica cunha puntuación por debaixo do 7 sobre 10, senón que tamén empeora as súas actitudes entre o pretest e o postest,

a pesar de ser un dos que menos consideran na escala de satisfacción que o programa non lles facía falta.

O grupo 8, pola súa banda, incrementa de xeito significativo a súa competencia media entre estes dous momentos (pasa do 7,8 ao 8,3). Neste caso destaca, entre outras cuestións, o incremento do valor mínimo recollido (pasa do 5,8 a 6,7), o cal implica que mesmo os individuos con menos competencias aproveitaron positivamente o programa realizado. O cuestionario comportamental vai na mesma liña que o actitudinal e amosa unha diferenza substantiva entre o grupo 8 e o 10. No grupo 10 hai unha proporción moi inferior de altas competencias -95,83% no grupo 8 e 62,50% no grupo 10-. Numericamente as diferenzas son igualmente significativas, posto que a diferenza no valor medio obtido é de 1,5 puntos.

A transformación das respostas do cuestionario competencial nunha escala numérica acada semellantes resultados e indica tanto unhas mellores competencias coma unha menor concentración de respostas no grupo 8. Aínda así, hai que destacar que na fase de pretest as puntuacións mínimas obtidas foron baixas no caso das dúas aulas. No caso do grupo 8 o programa contribuíu a mellorar as puntuacións das persoas con menos competencias, pero non tanto as de aquelas que contaban xa cuns valores máis elevados. No cuestionario competencial, o grupo 8 ten unha media de 5,4 en pretest e de 6,1 en postest e o grupo 10 un 4,3 en pretest e un 5,2 en postest.

No grupo 8 hai unha clara maioría de respostas que consideran inxusta a diferenza de oportunidades en función da procedencia e, nunhas porcentaxes semellantes, que a desigualdade non é normal. En cambio, no grupo 10 hai unha maior división de opinións e moitas das persoas entrevistadas escollen respostas máis próximas á aceptación da desigualdade. Por outro lado, a porcentaxe que rexeita a idea de que a sanidade empeora por causa da inmigración é sensiblemente superior no caso do grupo 8, aínda que hai que subliñar a evolución positiva das respostas do grupo 10. No grupo 8 a maioría do alumnado considera que o proceder axeitado sería a denuncia no suposto da enfermeira española en Alemaña que fai máis horas das que cobra, mentres que un terzo do outro grupo opina que debería estar agradecida ou que lle está quitando o traballo

aos alemáns. A metade do grupo 10 pensa que as condicións laborais da industria téxtil en países como a India ou Bangladesh son “normais” e que as persoas que traballan nela deberían sentirse ademais agradecidas por ter un emprego nun país pobre.

A práctica totalidade do grupo 8 é quen de identificar comportamentos racistas na pregunta sobre o rexeitamento ás persoas musulmás, mentres que unha de cada tres persoas do grupo 10 non o é. Ademais, o grupo 8 indica, nunha alta proporción (case o 82%) que non hai ningunha nacionalidade pola que sintan especial simpatía. En cambio, no grupo 10 recóllense moitas respostas mencionando un ou outro colectivo. Na análise cualitativa os dous grupos evocan unha serie de conceptos relativamente comúns, mais de seguido agroman as diferenzas, especialmente na intensidade coa que se expresan.

Así, o grupo 10 sinala moitas máis desvantaxes da inmigración e incide nos presuntos custos sanitarios. O grupo 8 salienta, pola contra, unha maior cantidade de vantaxes á chegada de inmigrantes. As diferenzas, pois, existen e son medibles, o cal implicaría que neste caso tampouco a metodoloxía está afectando tanto ao desenvolvemento das competencias interculturais. A explicación a esta diversidade de respostas habería que buscala, daquela, noutros elementos. Como xa se indicou, o profesor do grupo 8 insistía moito ao seu alumnado na conveniencia de tentar aproveitar o programa, o cal puido favorecer o algo grao de receptividade por parte do alumnado detectado a través do rexistro de incidencias. O grupo 10 foi por outra banda, coma o 3, un dos que tiveron que concentrar máis o programa nas últimas semanas de curso polos motivos xa explicados, o cal puido afectar ao seu rendemento en canto a desenvolvemento de competencias.

En suma, a metodoloxía parece ser un factor de influencia -o grupo 10 usa só técnicas transmisivas e o 8 combina as estratexias transmisivas coas cooperativas- pero non de xeito exclusivo e non de maneira principal -coa posible excepción da metodoloxía por proxectos-. Semella claro, igualmente, que o contacto habitual con persoas de orixes e culturas diversas si que tende a producir unhas mellores competencias e unhas opinións menos racistas -de feito, nas familias con historial migratorio

hai no pretest un nivel competencial máis elevado- como demostra a comparativa entre o grupo 1 o 5, mais cómpre analizar tamén en que condicións se produce este contacto, pois no caso do contraste entre o grupo 9 e o 7 é o 9, do que se pode presumir un menor contacto intercultural pero máis próximo e de status máis homoxéneo, o que parece tirar máis proveito desa experiencia intercultural para mellorar as súas competencias. A análise das diferenzas entre o grupo 8 e o 10 sitúase na mesma liña, por outra banda, do apuntado na fase 2: a receptividade do profesorado e do alumnado, así como as condicións da implementación do programa, tamén poden axudar a explicar as diverxencias nos resultados.

Outro factor a ter en conta podería situarse no hábitat rural/urbano dos grupos, mais con importantes matices, ademais dos xa salientados segundo as condicións do contacto intercultural. Esta investigación observou importantes diferenzas no desempeño intercultural de grupos do ámbito rural como a 9 (proxectos), por unha banda; os 10 e 3 (transmisivos) e o 8 (transmisivo+cooperativo) pola outra, sendo maiores os do primeiro e o terceiro que os dous segundos. Mais non deixa de ser razoable pensar que a diferenza entre os urbanos (2 e 7, o primeiro cooperativo e o segundo cooperativo+proxectos+transmisivo) e os periurbanos (1 e 5, os dous cooperativos), e sobre todo a distancia entre os 2 e 7 e o 5, se deba tamén en parte a que os 2 e 7 se ubican nun instituto que está situado no centro -nun barrio histórico- dunha das principais cidades da comunidade autónoma.

É clásica na socioloxía a distinción establecida por Ferdinand Tönnies (1979) entre comunidade e asociación, a primeira conformada por lazos sociais primarios, vínculos persoais e afectivos e relacións cooperativas e altruístas e a segunda caracterizada por relacións impersoais, instrumentais e racionais, con lazos abstractos e dinámicas de competencia e egoísmo. Mais xa este mesmo autor matiza esta oposición binaria ao explicar que *tanto aldea como ciudad mantienen muchas características de la familia: la aldea más que la ciudad. Sólo cuando la ciudad se convierte en urbe puede decirse que estas características se pierden casi por completo* (Tönnies, 1979, 271) pero, apunta, como a cidade pervive dentro da urbe, certos elementos da comunidade mantéñense dentro da asociación. Xa

moito antes Wirth (1938) observara que na cidade se producen contactos moi frecuentes pero impersoais, efémeros, parciais, con lazos débiles e cambiantes.

Mais a cidade tamén pode ser, tal como apuntaron outros autores, un espazo para o desenvolvemento doutro tipo de solidariedades. Fischer e Merton (1984) estudaron o xeito en que a grande urbe favorece a formación das chamadas subculturas urbanas, que dificilmente poden xurdir en núcleos de poboación con menor diversidade, do mesmo xeito que Castells (1986) sinalou como os problemas urbanos poden estimular o nacemento de movementos sociais como os de defensa dos dereitos da comunidade latina ou das persoas homosexuais nunha urbe como San Francisco, igual que Riechmann e Fernández (1994) sitúan nas sociedades industriais avanzadas, a partir dos anos 60 do século XX, o xurdimiento do que denominan novos movementos sociais, como o feminista, o ecoloxista, o pacifista ou o antinuclear.

A cuestión é que, en sociedades complexas e diversas como as actuais tanto se poden producir lazos sociais superfluos e inestables, con relacións impersoais e individualistas, no sentido da sociedade líquida estudada por Bauman (2002), como vínculos afectivos e solidarios, ao xeito da comunidade de Tönnies (1979), a partir de diferentes afinidades sociais e culturais.

Mais, como xa apuntaba outro clásico, Émile Durkheim (1973), quen contrapuxo solidariedade mecánica e orgánica -a primeira propia das sociedades preindustriais, con pouca diferenciación social e elevada cohesión social e partir de valores compartidos e a segunda característica das sociedades industriais, cunha intrincada división social do traballo-, a cohesión social depende da existencia de normas, pero *no basta con que haya normas, es necesario además que sean justas y, para eso, es necesario que las condiciones exteriores de la competencia sean iguales* (Durkheim, 1973, 344).

En consecuencia, en ausencia de relacións igualitarias -de igual status segundo Allport- en estruturas sociais que perpetúan a discriminación, non é sorprendente que operen por unha banda o *habitus* de Bourdieu como dinámica lexitimadora da desigualdade, senón tamén as relacións

impersoais, efémeras, inestables e instrumentais propias da sociedade líquida de Bauman como freo aos posibles efectos positivos do contacto social descrito por Allport, o cal podería axudar a explicar tamén as diverxencias observadas na nosa investigación entre grupos urbanos como o 2 e o 7 e grupos rurais como o 8 e o 9, nos que podemos presumir uns contactos interculturais máis escasos pero máis directos, persoais, afectivos e solidarios.

9.7. AVALIACIÓN FINAL. FASE 4

A análise cualitativa permite complementar a explicación dos datos proposta a partir dos contrastes de grupos a través dos instrumentos cuantitativos. Os códigos obtidos co programa Atlas.ti nos instrumentos cualitativos de pretest caracterízanse sobre todo por un enfoque menos formal e máis inmediato ou cotián dos aspectos que o alumnado considera ligados ao fenómeno migratorio. Mais esta perspectiva máis subxectiva e emocional está tamén máis influenciada polas representacións sobre a inmigración construídas polos medios de comunicación e polas redes sociais. O exemplo paradigmático deste tipo de códigos atopámolo á hora de sinalar as desvantaxes da migración, nas que o máis salientado polo alumnado son os custos de asistencia ás persoas migrantes.

A impresión de que chegan máis inmigrantes dos que o sistema pode soster, nun contexto no que supoñen o 4% dunha poboación galega con tendencia á baixa, parece un efecto do discurso mediático dominante. A lista de desvantaxes presenta o fenómeno migratorio como un conflito social en si mesmo, asociado á idea de descontrol dun continxente de persoas caótico e pouco disposto á integración. A persoa inmigrante aparece caracterizada en certo sentido como aproveitada, conflitiva e demandante de asistencia, mentres que o sistema veríase desbordado pola súa chegada. Resulta doado percibir tamén como reflicten a caricatura mediática do Estado como inxenuo ou bondadoso.

Sen embargo, quizais por tratarse dunha caracterización máis cotiá, tamén recollen entre as desvantaxes máis sinaladas o propio racismo por parte da poboación receptora, xunto a diferentes maneiras de

discriminación ou ao conflito formulado polo descoñecemento do idioma. En suma, os códigos obtidos no pretest caracterizan un alumnado que afronta a temática da migración dende o eido do cotián, cunha clara preeminencia do mundo semántico que os medios transmiten sobre este fenómeno, pero tamén, e precisamente por iso, dun xeito máis empático, máis capaz de intentar poñerse no lugar do migrante e reflexionar sobre a súa experiencia vital.

O postest caracterízase, en cambio, por unha abordaxe máis formal ou estrutural do fenómeno. Tenden a relegarse os códigos máis claramente vencellados coa experiencia subxectiva e toman o protagonismo cuestións de índole social ou legal. Un exemplo desta mudanza é a preeminencia, como conflito migratorio, da precariedade laboral fronte ao conflito idiomático. Este tipo de cambios, cremos, son indicativos dunha caracterización que xa non é tan subxectiva precisamente porque se lles outorgaron aos alumnos elementos de xuízo -datos e argumentos-. Polo tanto, constrúen a súa concepción sobre a inmigración máis dende o externo -dende a información que brindan as actividades levadas a cabo con eles-.

O mesmo feito de preguntarlles por cuestións relacionadas co racismo e, máis ao ir avanzando nos contidos do programa, pode ter ademais inevitablemente un efecto de xuízo moral sobre o tema que podería favorecer o nesgo da resposta correcta. Aínda que, na escala de satisfacción, cuberta de xeito anónimo, o alumnado respondeu moi maioritariamente que se sentira libre e cómodo para expresar a súa opinión, polo que podemos supoñer que o impacto do fenómeno da desexabilidade social non foi tan grande. Mais o que está claro é que se produce unha asimilación, aínda que sexa parcial, dos contidos, e que o alumnado aprende a recoller nas súas respostas aspectos como a demografía, a situación laboral ou cuestións legais, o cal parece indicativo dunha interiorización a aplicación dos contidos, mais non podemos afirmar que se producise un cambio fondo de actitudes, é dicir, unha transformación profunda da súa consciencia e valores.

O programa parece ter, de feito, maior éxito no incremento de coñecementos que no cambio de actitudes. Aínda así, a asunción dunha serie

de coñecementos ética e formalmente correctos pode considerarse xa un bo resultado, xa que podería supoñer un paso previo para o cambio real de actitudes no medio e longo prazo. Os instrumentos cuantitativos reflicten tamén, ao respecto, melloras das competencias interculturais pero dun xeito máis formal que empático ou emocional. Iso non implica, tampouco, que non se dean tamén elementos permanentes entre as dúas fases. O rexeitamento do trato discriminatorio e o recoñecemento da igualdade entre as persoas, independentemente da súa orixe, foron elementos moi sinalados tanto no pretest como no postest e, de feito, medraron entre as dúas fases.

Trátase, polo tanto, de elementos xerais que marcan a perspectiva desde a cal o alumnado elabora a súa situación persoal e o seu mundo semántico. Hai tamén que indicar que en ningún dos materiais analizados atopamos contido de odio ou violencia verbal directa como tal e, nos casos nos que aparece algún tipo de opinión discriminatoria adoita ser no marco dun dilema -por exemplo, os contados casos nos que amosan unha opinión favorable á discriminación laboral con vantaxe para os nacionais- relacionado co conflito social ou porque están a reflectir con moita claridade un contido aprendido a partir dos medios -os migrantes veñan quitar o traballo aos nacionais-.

En termos xerais, o contraste entre as dúas etapas da análise permite deducir máis unha asimilación de contidos e de formas de tratar o fenómeno migratorio que un cambio profundo na propia valoración persoal por parte do alumnado. De feito, o estudantado que na primeira fase, por exemplo, indica que os migrantes veñen quitar o traballo dos españois, na segunda ou ben indica o mesmo con outras palabras ou recoñece que a situación dos migrantes é comprensible pero que non se pode negar que teñen dalgún xeito este efecto indesexado. En concreto, o programa non parece ser quen de mudar a opinión da minoría do estudantado -algo menos dun terzo- que mantén actitudes máis directas de rexeitamento cara a inmigración.

As actividades tiveron un claro efecto na aprendizaxe do alumnado tomado no seu conxunto, xa que permitiron moderar o discurso incorporando contidos formais, sabendo deixar a súa opinión nun segundo

plano para tratar de responder do xeito que consideran máis obxectivo. Aprenderon a contextualizar mellor o tema das migracións, pero dificilmente poderemos saber se melloran realmente a súa empatía cos migrantes. Isto compróbase tamén a través dos datos dos instrumentos cuantitativos, xa que a evolución obtida na escala actitudinal é moito máis limitada que a que se obtivo no cuestionario competencial -no primeiro caso, a puntuación media incrementouse algo menos do 2%, mentres que no segundo, aínda que partía dunha puntuación menor, incrementouse aproximadamente un 10%-.

A análise cualitativa permite, porén, realizar tamén un achegamento máis detallado ás diferenzas entre grupos, pois realizouse o mesmo contraste de pares da fase terceira a través dos datos dos instrumentos cualitativos. Esta comparativa pretende comprobar, como no caso da parte cuantitativa, se os resultados poden ser tamén dependentes da tipoloxía e situación do centro, alén da incidencia da metodoloxía. No primeiro contraste, o grupo 9 caracterízase por unha maior profundidade do seu mundo semántico respecto das migracións. Así, por exemplo, son os que máis se fixaron no conflito migratorio que supón o descoñecemento do idioma e son o único curso que sinala como conflito da situación migratoria a posibilidade da perda de contacto coa familia. Tamén son o curso que máis salienta os criterios formais de recoñecemento da nacionalidade no postest, probablemente porque son os que mellor incorporaron estes contidos. O grupo 7, pola contra, aparece máis vencellado a contidos máis estereotipados. Salientan moitos máis aspectos negativos, sobre todo a idea de que a chegada de migrantes pode poñer en risco o traballo dos nacionais. Á hora de valorar as dificultades á integración, ademais do idioma, o grupo 9 subliña tamén unha maior incidencia da nacionalidade, especificamente das de países africanos, e da relixión, case sempre en referencia á musulmá -lembramos que é unha vila cunha comunidade de orixe magrebí-. Respecto dos exemplos do que consideran racismo, ámbolos dous grupos salientan sobre todo a discriminación social.

O grupo 9 é dos dous o máis favorable, con moita diferenza, á regularización dos inmigrantes sen papeis. Finalmente, respecto do impacto da chegada de persoas migrantes, sinalan sobre todo a diversidade cultural e

o aumento da poboación, pero tamén, en maior medida que o grupo 7, a súa achega á economía. Todas estas concepcións atopan a súa confirmación na análise cuantitativa. En todas elas as competencias demostradas polo grupo 9 son significativamente mellores que as amosadas polo grupo 7. Na escala actitudinal, o grupo 7 ten un 7,07 de media no pretest e un 7,01 no postest e o grupo 9 un 8,57 no pretest e un 8,62 no postest. No cuestionario competencial, o grupo 7 ten un 3,99 no pretest e un 3,33 no postest, e o 9 un 5,68 no pretest e un 6,35 no postest. No cuestionario comportamental, o grupo 7 ten un 6,81 e o grupo 9 un 8,63.

Canto á comparativa entre o grupo 1 e o grupo 5, volve comprobarse nesta fase da análise o efecto da diversidade cultural na maior sensibilidade intercultural. O grupo 1 -socialmente menos diverso- salienta menos xeitos de diversidade, afonda menos e amosa un mundo semántico menos rico que o grupo 5, que destaca maior diversidade e, en xeral, enriquece máis a súa expresión. Tendo en conta que os dous grupos usan unha metodoloxía cooperativa, parece confirmarse que as diferenzas nos discursos derivan máis da composición dos propios grupos -fundamentalmente da diversidade- e non tanto da aplicación de dita metodoloxía.

O grupo 5 é, con moita diferenza, máis favorable á regularización dos inmigrantes irregulares. Tamén salienta que as persoas inmigrantes en Galicia son poucas -mantense, neste senso, máis perto dos datos reais-. Pola contra, o grupo 1 é o único que salienta que hai moitos inmigrantes ou demasiados e é menos favorable á súa regularización. Estas percepcións reflíctense tamén na escala actitudinal e na competencial, nas que o grupo 5 adoita demostrar un mellor desempeño. Por exemplo, este grupo é quen de identificar mellor a diversidade na súa contorna e os efectos da inmigración.

Non obstante, este contacto directo ten tamén a consecuencia de que se amosan máis convencidos de que o racismo está superado e de que en consecuencia a discriminación ten outras causas ou de que a cultura propia é mellor que as outras. Hai, pois, un dobre efecto, como xa se comentou na análise da parte cuantitativa, no grupo 5: ao existir maior contacto coa diversidade, o seu discurso é máis complexo, máis rico e presenta, en xeral, maior sensibilidade. Non obstante, en paralelo, sosteñen certas

afirmacións etnocéntricas -a cultura propia como mellor- como efecto quizais de reafirmación da identidade propia.

Estes impactos vense tamén na análise das vantaxes e desvantaxes da chegada de persoas migrantes. O grupo 5 salienta moito máis a importancia da súa achega en termos de aumento da poboación, algo que o grupo 1 é quen de recoñecer en menor medida. Sen embargo tamén sinalan máis algúns aspectos negativos respecto das migracións. Por exemplo, aínda que o grupo 5 sexa máis favorable á regularización son tamén os que máis salientan que a inmigración pode ter un efecto indesexado ao “quitarlle” traballo ás persoas nacionais. En cambio, membros do grupo 1 son os únicos que salientan que un dos efectos negativos das migracións é a perda de man de obra nos países de orixe.

Quizais sexa pertinente lembrar ao respecto a observación de Bauman (2003) de que a seguridade pode actuar como condición do diálogo intercultural, é dicir, que canto as persoas migrantes menos perciban que son rexeitadas, ofendidas, expulsadas, discriminadas ou ameazadas, menos posibilidades haberá de que a cultura e a diferenza se convertan en fortaleza sitiada, con comunidades separadas, divididas e illadas. Aínda que non é este último o caso, si que pode ser que a ausencia dunha estrutura social igualitaria, dun status igual -volvendo a unha das condicións do contacto social de Allport- favoreza, en condicións de elevado contacto intercultural, un certo efecto de peche sobre o propio grupo, cun sentido de protección da súa posición social, o cal pode acontecer tanto por parte da poboación receptora como das persoas inmigrantes, ao detectar actitudes asimilacionistas que, como apuntaron varias autoras (Rodríguez e Vázquez, 2017; De Palma, Fernández Suárez, Sánchez e Verdía, 2018) perviven en Galicia.

Aparecen, por outra banda, matices importantes no discurso de cada un dos grupos que concordan con claridade cos resultados cuantitativos, xa que é o grupo 5 o que obtén mellor desempeño en comparación co 1. Na escala actitudinal, a media do grupo 1 pasa de 7,50 no pretest e 7,39 no postest e a do grupo 5 e 7,91 a 8,03 no postest. No cuestionario competencial, a media do grupo 1 evoluciona do 4,41 no pretest ao 4,60 no postest e a do grupo 5 do 5,41 ao 6,59 no postest. No comportamental,

a media do 1 é de 6,67 e a do 5 é 7,87. Non obstante, estas diferenzas non son tan rotundas como cabería pensar, xa que o grupo máis diverso presenta un maior coñecemento da situación do colectivo migrante mais tamén demostra algunhas actitudes e potenciais comportamentos discriminatorios.

En definitiva, a convivencia con persoas migrantes parece mellorar o coñecemento e a empatía coas súas problemáticas, pero non suprime de xeito claro a presenza de ideas discriminatorias, o cal volve ser coherente coa ausencia dun modelo de escola intercultural e cunha contorna social na que, como sinalou Cea D'Ancona (2016), o forte incremento da inmigración nun determinado período de tempo, aínda en etapas de crecemento económico, produce un incremento da xenofobia, unha percepción da mesma como ameaza, no sentido do discurso da “invasión” que revela o uso da linguaxe da “avalancha” por parte dos medios de comunicación.

Nun mesmo sentido, o estudo de Boateng, McCann, Chenane e Pryce (2020) sobre actitudes cara as persoas inmigrantes en 22 países europeos revelou que o grao de desenvolvemento económico, medido polo produto interior bruto (PIB) ou o investimento en educación inflúen positivamente na opinión sobre a inmigración, mentres que a porcentaxe de inmigrantes sobre a poboación ou as taxas de criminalidade determinan se os europeos e as europeas verán as persoas estranxeiras dun xeito positivo ou negativo. Non obstante e, ao contrario do que pode supoñerse segundo a teoría do conflito social, a taxa de paro non parecía ter un efecto significativo nas percepcións. O cal non significa que non estea presente nas representacións sociais, caso do grupo 5 que, aínda sendo máis sensible coa inmigración que o grupo 1, salienta máis que a inmigración pode ter o efecto indesexado de “quitarlle” traballo ás persoas nacionais.

O grupo 8 e o grupo 10 son, pola contra, como na análise da parte cuantitativa, moi converxentes nas súas opinións. Ambos grupos outórganlle, por exemplo, importancia ao idioma como elemento de conflito nos seus contos. Os dous danlle practicamente a mesma importancia a criterios formais para a obtención da nacionalidade como o nacemento

pero, mentres que o grupo 10 mantense máis perto dos elementos formais, o grupo 8, con bastante diferenza, mantense máis na importancia outorgada ós costumes e tradicións como elementos que forman parte da definición da nacionalidade, sen conseguir diferenciar ben os conceptos de nación e nacionalidade.

Son, en xeral, diferenzas máis de intensidade que de tipoloxía. No caso destes dous grupos, o grupo 10 sinala moitas máis desvantaxes da inmigración. O grupo 10 salienta, sobre todo, a redución do traballo dispoñible para os nacionais, pero tamén lle conceden moito peso aos supostos custos de asistencia. O grupo 8 salientou as vantaxes da migración, fundamentalmente en termos estruturais, como a mellora da economía e da demografía, pero tamén lle outorgan un peso singular ao feito de que estes inmigrantes asumen o traballo rexeitado polos nacionais, o cal revela unha concepción instrumental dos mesmos. Algo que ademais, nas respostas das preguntas da fase procesual empregan como argumento para sinalar a mellora da economía.

Nos instrumentos cuantitativos, unha vez máis converxentes nos seus resultados cos cualitativos, o grupo 10 amosa unhas peores competencias interculturais que o grupo 8, especialmente en relación ás súas actitudes. Na escala actitudinal o grupo 8 obtén unha media de 7,85 no pretest e de 8,30 no postest e o 10 un 6,92 en pretest e un 6,74 no postest. No cuestionario competencial o grupo 8 ten un 5,39 no pretest e un 6,15 no postest e o grupo 10 un 4,34 no pretest e un 5,18 no postest. No cuestionario comportamental a media do grupo 8 sitúase no 8,44 e a do grupo 10 no 6,94.

En suma, tras o contraste entre os datos cualitativos destes tres pares de grupos, parece confirmarse o observado na análise dos cuantitativos. As diferenzas entre eles non semellan estar tan determinadas polas diversas metodoloxías docentes. Os factores máis importantes parecen ser antes ben ambientais, do propio contexto no que se moven habitualmente os alumnos e alumnas, tendo en conta que a escola é un ámbito de adquisición e comprobación -de avaliación por parte dos docentes- de coñecementos, e que o máis apegado ao ámbito emocional queda adscrito ao espazo privado, familiar e de confianza. Na fase anterior sinalabamos,

nese sentido, o concepto de *habitus* de Bourdieu. En calquera caso, entre os elementos que explican a diferenciación intragrupos a metodoloxía docente parece ter unha limitada influencia fronte á máis intensa relevancia de aspectos como a diversidade cultural do propio alumnado ou a ubicación do centro, o seu contexto sociodemográfico.

Mais a pervivencia de certas actitudes discriminatorias ou etnocéntricas mesmo nos grupos que amosan mellor desempeño tanto nos instrumentos cuantitativos como nos cualitativos -a través por exemplo do medo a que nos “quiten” o traballo no grupo 5 ou do subliñado do feito de que os inmigrantes asuman os empregos que “nós” non queremos no grupo 8, ou da percepción de que a propia cultura é mellor que outras no grupo 5- parece indicar, alén das virtudes ou limitacións do propio programa, un problema estrutural relacionado coa concepción instrumental da inmigración. Aceptámolos, como revelaba xa na avaliación inicial a lista de vantaxes e desvantaxes, se nos son útiles en termos demográficos, económicos, sociais ou culturais. Mais tornámonos, como demostran entre outros os estudos de Cea D’Ancona (2016) máis xenófobos e permeables ao discurso da protección de fronteiras cando, simplemente, aumenta a realidade e/ou a percepción dun crecemento rápido do fluxo migratorio, mesmo en períodos de crecemento económico. Querémolos cando os precisamos. Rexeitámolos cando cremos que xa non.

Ao respecto, a literatura relacionada coa estrutura de clases nas sociedades contemporáneas pode achegar algunhas claves de comprensión. A cuestión é que unha estrutura social sustentada na desigualdade que, como remarca Sassen (2003), tende a reservar os postos de traballo menos cualificados e de peores condicións, entre outras persoas, ás migrantes, pode favorecer este tipo de concepcións instrumentais das mesmas e actitudes de protección do propio status social e posición socioeconómica fronte aos estranxeiros ou, simplemente, fronte as persoas cultural, racial ou etnicamente diferentes á sociedade maioritaria.

En Estados Unidos, Bohonos (2020) salientou os privilexios de raza e de xénero dos traballadores brancos fronte aos negros, do mesmo xeito que Crawford (2019) apuntou as vantaxes da clase traballadora branca sobre as minorías en Gran Bretaña. Di Tomaso (2013) observou que as

persoas brancas de clase obreira nos Estados Unidos, aínda que se amosan de acordo co principio da igualdade de oportunidades, buscan a súa propia vantaxe grupal, sobre todo no mercado laboral, a través do seu maior acceso aos recursos sociais de barrios, familia, escolas, igrexas e outras institucións. Ao mesmo tempo, amosan reservas cara as políticas públicas de loita contra a desigualdade racial.

Gillborn (2012) sinalou o relato de vitimización da clase obreira como estratexia de reafirmación do discurso neoliberal de protección dos privilexios das persoas brancas fronte ás políticas de redución da desigualdade racial e de xénero. Aínda que Cankaya e Mepschen (2019) advertiron tamén contra os discursos de negación do racismo centrados en atribuílo unicamente á clase obreira branca xa que, tal como salientan, o imaxinario liberal da tolerancia e da apertura á diversidade ten un efecto de autoimmunización da clase media educada cara a crítica antirracista. Pierce (2013) demanda, tamén, unha maior atención ao racismo das clases media e alta branca americana xa que, sendo persoas con maior poder institucional, xogaron un relevante papel na reacción contra as políticas de loita contra a discriminación da poboación afroamericana e tenden a saber agochar mellor os seus sentimentos racistas que a clase traballadora.

Nesta investigación non podemos agardar unhas diverxencias entre clases sociais tan profundas como as que poderían atoparse en grandes urbes moi multiculturais como as americanas. A nosa propia mostra tampouco permite identificar diferenzas ao respecto moi relevantes entre grupos, medidas indirectamente polos estudos e profesión dos pais e nais. Probablemente atoparíamos maiores distancias socioeconómicas se contásenos con grupos dalgún centro educativo privado, mais non nos resultou posible acceder aos mesmos, malia que realizamos algúns primeiros contactos na primeira fase de busca de participantes. Con todo, consideramos que a pervivencia dalgunhas actitudes discriminatorias mesmo nos grupos de mellor desempeño intercultural pode inscribirse, como dicíamos, nunha estrutura social na que a inserción das persoas inmigrantes se produce, polo xeral, en condicións de desigualdade. E se esta se normaliza -e podemos volver citar aquí o *habitus* de Bourdieu- é

difícil que as actitudes ao respecto muden por efecto dun programa de poucas semanas.

Na súa análise da estratificación social e da desigualdade en perspectiva comparada e global, Kerbo (2003) subliña os novos movementos migratorios como un dos eixes do sistema de estratificación mundial actual. *Con el aumento espectacular de la diferencia entre los ricos y los pobres del mundo durante la segunda mitad del siglo XX, hay cada vez más personas dispuestas a arriesgar su vida para escapar de la pobreza -a menudo, de la muerte, a causa de la guerra y el hambre- emigrando ilegalmente a los países ricos. La migración se produce fundamentalmente desde el sur hacia el norte, que traza la línea que separa a los ricos de los pobres del mundo* (p. 397), apunta. Lenski (1993), no seu estudo do poder e do privilexio a escala tamén planetaria subliña que unha das consecuencias da loita de clases na era moderna é a transformación de cidadanía nun recurso, xa que esta supón o acceso a unha serie de valiosos beneficios e recompensas das que os non cidadáns quedan excluídos.

Sidanius e Pratto (1999) indican pola súa banda que unha mesma gramática de estruturación social atravesas todas as sociedades, creando xerarquías por sexo, idade e distincións contextuais e arbitrarias baseadas en factores como a raza, a clase, a etnicidade, a tribo ou a nación. Unha vez que un sistema de dominación social queda establecido, explican, tende a permanecer estable mesmo que o grao de xerarquía mude por motivos históricos ou de contacto transcultural ou debido ao cambio tecnolóxico. Sobre estas estruturas susténtanse as relacións interculturais, que Giddens (1979) relaciona coa aparición da “infraclase” nas sociedades postindustriais.

Na sociedade neocapitalista, argumenta Giddens, formas tradicionais de división do traballo capitalista como a oposición entre traballo manual e non manual teñen menos impacto que o xurdimento da infraclase ou os efectos da intervención estatal. E nesta infraclase, asegura, é probable que xurdan diferenzas entre o *lumpenproletariado* tradicional e o creado polas novas vagas migratorias.

Este mesmo autor engade que, aínda que se pode cuestionar a proposición de que a clase obreira será a principal depositaria dos prexuízos

irracionalis contra as minorías étnicas, *es evidente que hay una división básica de intereses, que con toda seguridad llegará a ser cada vez más pronunciada en el futuro, entre el nuevo “ejército de reserva” del capitalismo, empleado en ocupaciones inseguras que sólo producen un bajo índice de ganancias económicas, y aquellos que ocupan puestos de trabajo manuales estables que producen ingresos elevados* (Giddens, 1979, 341-342).

Alén da realidade, contextual e cambiante, desta posible contradición interna do sector máis desfavorecido da clase obreira, parece claro que a inserción das persoas inmigrantes adoita producirse en certas condicións nas que estas son asignadas a determinadas capas sociais máis marxinais. E o feito de tornarse este fenómeno en estrutural pode dificultar a súa percepción como unha inxustiza e un xeito de desigualdade, pois as distintas formas de discriminación e marxinalización acaban sendo naturalizadas. E máis nun contexto, o da sociedade postindustrial, no que o propio concepto de clase vén sendo teórica e socialmente cuestionado desde as últimas décadas.

Nese sentido, diversos autores revisaron a teoría clásica marxista. Crompton (2003), por exemplo, explica como se cuestiona a fronteira ocupacional tradicional entre traballo manual e non manual ao considerar que a clase obreira inclúe ocupacións administrativas e de servizos de baixo nivel. As clases na sociedade capitalista actual, sostén pola súa banda Wright (1994), están arraigadas en tres formas distintas de explotación: a baseada na propiedade dos bens de capital tal como indicara Marx, a alicerzada no control dos bens de organización e a apoiada na posesión de bens de cualificación ou credenciais -o que Bourdieu e outros autores chaman capital cultural-.

Na mesma liña, Dahrendorf (1974) coincide con Marx en que as sociedades deben entenderse desde o punto de vista do conflito e dos intereses opostos, pero distánciase da súa teoría ao sinalar a diferenza entre os directivos, non propietarios pero dotados de grande poder, e os vellos propietarios dos medios de produción, ou o crecemento das clases medias. Seguindo a Weber, sinala ademais que os medios para satisfacer os intereses diverxentes teñen relación coa posición dos individuos nas “asociacións imperativamente coordinadas”, é dicir, nas estruturas

burocráticas que se atopan nas principais estruturas sociais organizadas, desde as empresas aos gobernos ou as escolas.

É dicir, aínda que a estratificación social se voltase, nas sociedades postindustriais, moito máis complexa, motivo polo cal non é doado identificar directamente certas posicións de clase con determinadas actitudes cara a inmigración, polo menos cando se trata das clases media e obreira con todas as súas contradicións, a desigualdade, aínda tornándose quizais menos visible, permanece como unha realidade estrutural e nela adoitan corresponder á inmigración unhas posicións previamente definidas a través, basicamente, do mercado laboral.

Nesta dinámica, tal como explica Feito (1995), algúns autores foron quen de identificar fenómenos que exemplifican estas estruturas. Sería o caso de Parkin coa súa teoría do peche social. O peche social excluínte, segundo Parkin, é un xeito de acción colectiva que trata de asegurar a posición de privilexio dun grupo a través da creación dunha categoría de rexeitados ou estraños, é dicir, da creación dun grupo, clase ou estrato de individuos definidos como inferiores.

A exclusión é, deste xeito, segundo Parkin (1984), a forma de peche social das sociedades estratificadas, que no capitalismo moderno se produce a través da propiedade e das cualificacións ou credenciais académicas ou profesionais, é dicir, do uso arbitrario das titulacións para impedir o acceso a determinadas posicións sociais. Un exemplo de peche social dual -producido dentro dunha mesma clase social- é segundo Parkin o dos traballadores autóctonos contra os inmigrantes, igual que o foi a resistencia dos obreiros varóns a aceptar a presenza de mulleres en certos sectores, o dos traballadores protestantes do Ulster para excluír os católicos dos postos relevantes ou o dos traballadores brancos en Estados Unidos contra os afroamericanos ao apoiar a súa segregación nas escolas, na vivenda e no emprego.

Neste sentido, cremos que a pervivencia dalgunhas actitudes discriminatorias mesmo nos grupos de mellor desempeño intercultural participantes nesta investigación pode inscribirse en fenómenos parellos ao peche social definido por Parkin, aínda non producíndose as condicións sinaladas por Giddens, pois podemos supoñer que un alumno/a que

está a rematar a educación secundaria non ten previsto polo menos en principio competir polos postos peor cualificados pagados da infraclase social, aínda que podería compartir esta preocupación do seu ámbito familiar. Acontece, como dicíamos, que existe unha estrutura social na que a inserción das persoas inmigrantes se produce, polo xeral, en condicións de desigualdade, que son normalizadas, asumidas como naturais, dando lugar a concepcións instrumentais destas persoas definidas, segundo a dinámica do peche social, como “outras”, o cal pode explicar tamén a aparente incoherencia entre por un lado mostrarse aberto/a á diversidade e por outro sinalar a relativa superioridade da propia cultura mentres se amosa preocupación pola competición polos postos de traballo ou se opina que o racismo é hoxe un fenómeno superado e que a discriminación se debe a outras causas.

9.8. ANÁLISE POR CATEGORÍAS E INDICADORES

A análise continúa cunha síntese das respostas obtidas nos instrumentos cuantitativos e cualitativos a través do sistema de categorías, variables, indicadores e descritores. Por cada categoría ofrécense as variables que lles corresponden e por cada variable os seus indicadores, que á súa vez se concretan nos seus descritores.

9.8.1. Categoría A. Comprensión do fenómeno da inmigración

A categoría A, comprensión do fenómeno da inmigración, abrangue tres variables, a A.1, desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración; a A.2., comprensión da diversidade cultural e a A.3., comprensión da relación entre diversidade e desigualdade.

A **variable A.1.**, desenvolvemento de mecanismos de análise e resposta ante os estereotipos sobre a inmigración, correspóndese co indicador A.1.1., rexeitamento de estereotipos sobre a inmigración, que conta con cinco descritores. O descritor 1 mide a identificación correcta da procedencia xeográfica da inmigración galega e o seu peso e relevancia desde o punto de vista demográfico; o descritor 2 comproba a identificación de

datos falsos sobre as supostas vantaxes das persoas migrantes no acceso aos dereitos sociais; o descritor 3 indaga na identificación de estereotipos sobre os supostos efectos negativos da inmigración no crecemento económico, taxa de emprego e delincuencia; o descritor 4 contrasta se o alumnado rexeita a identificación de certos grupos sociais con supostas características reducibles a un adxectivo e o descritor 5 mide se o alumnado é quen de identificar migrantes con persoas de variada condición en canto a nivel de estudos e posición socioeconómica.

No descritor 1 obsérvase unha evolución, cun incremento claro das persoas que indicaron que a poboación inmigrante provén maioritariamente de Europa e América. Esta mudanza reflíctese tamén nas preguntas abertas, xa que no pretest as nacionalidades de orixe máis citadas eran as de países de América do Sur e magrebís e no postest aparece con moita presenza Portugal. Respecto do peso demográfico do colectivo migrante, tende a ser sobredimensionado respecto da súa cifra real no pretest. Nas preguntas abertas de postest parte do alumnado cita esta porcentaxe real, outros din que son “poucos” e outros que “demasiados”, polo que o programa non consegue unhas respostas unánimes, aínda que si medran as que a sitúan en cantidades baixas. Si se consegue, porén, que a maioría do alumnado asuma que hai máis galegos emigrados que persoas inmigrantes en Galicia.

No descritor 2, o 80% do alumnado comprende que os medios de comunicación reflicten estereotipos sobre a inmigración, pero o 20% que non se decata nun muda de parecer no pretest. E é o grupo 7, o que ten os peores resultados en todos os instrumentos cuantitativos, o que máis considera obxectivos os medios. Neste caso, os estereotipos parecen estar moi arraigados e ser polo tanto moi difíciles de mudar. Canto ás preguntas que presentaban exemplos concretos de informacións falsas, un 90% non cre na noticia sobre a paga do goberno de Valencia e, no caso do audio sobre os dous marroquís que falan das axudas españolas, o 13% non desconfía, polo que en xeral parece que as competencias ao respecto se mantiveron altas ao longo do programa.

Canto ao clixé sobre que os inmigrantes irregulares reciben a maioría das axudas sociais en España, o programa conseguiu reduci-lo

significativamente, do 25,5% ao 13,1% do alumnado. Mais ante nunha pregunta máis concreta, sobre o estereotipo de que os inmigrantes, en xeral, reciben máis axudas aínda que non as precisen máis -aínda introducindo ese matiz- a metade do alumnado amósase de acordo e a redución das opinións ao respecto no pretest é pequena -a resposta nada ou pouco de acordo pasa do 50,09 ao 55,8%-.

No descritor 3, unha porcentaxe maioritaria identifica os clichés sobre o impacto negativo da inmigración na economía e na taxa de delincuencia e, ademais, increméntase substancialmente despois da aplicación do programa. Aumenta significativamente a proporción de persoas que indican que o crecemento económico é un dos efectos da inmigración -do 59% ao 69%- e diminúen as persoas que pensan que a delincuencia está relacionada coa poboación inmigrante -do 10% ao 6%-. O programa tamén contribúe a unha mellor comprensión do concepto de estereotipo, pois un 83,9% dos participantes identifican nestes unha simplificación do mundo ou unha influencia dos medios, mentres que os que opinan que conteñen algo de verdade aínda que conduzan a tratar a xente inxustamente pasan do 40% ao 15%.

Aínda nun contexto no que dous terzos do alumnado recoñeceron ter escoitado recentemente comentarios negativos sobre as persoas inmigrantes, no postest máis da metade do alumnado deixa de asociar certos grupos sociais cun determinado adxectivo, polo que o programa si consegue mellorar substancialmente -un 20%- a competencia neste aspecto. Cando á identificación da inmigración con persoas de variada condición socioeconómica, o programa consegue desbotar un dos principais tópicos sobre a inmigración: o de que entran principalmente, e en *avalanchas*, en caiuco. Nas preguntas abertas o alumnado cita personaxes públicos como cantantes ou deportistas como exemplos de inmigrantes coñecidos que saen nos medios e nos relatos identifica diversas procedencias e motivos diversos para a migración, entre os que falta quizais a protagonizada por persoas novas con estudos que buscan oportunidades laborais mellores noutros países.

A **variable A.2.**, comprensión da diversidade cultural, correspóndese co indicador A.2.1., identificación da diversidade cultural presente na

contorna, coas súas dimensións externa e interna. Este indicador mídese a través de tres descritores: o descriptor 6, que comproba se o alumnado demostra ser quen de poñer exemplos sobre as distintas formas de diversidade cultural coas que convive na súa contorna sociocultural e escolar; o descriptor 7, que indaga se o alumnado é quen de describir as culturas humanas como heteroxéneas e o descriptor 8, sobre a evitación da redución da comprensión da diversidade cultural como consecuencia da inmigración.

A autopercepción do alumnado ao respecto da súa propia comprensión da diversidade cultural no descriptor 6 é elevada, mais mostra na práctica nas preguntas abertas de pretest unha tendencia a identificala sobre todo coa nacionalidade a pesar, de que, como se viu na análise da variable anterior, é quen de sinalar diversas procedencias xeográficas e socioeconómicas nas persoas migrantes. No descriptor 7, porén, obsérvase unha evolución ao respecto, pois a porcentaxe do alumnado que identifica de xeito simplista cultura con nacionalidade redúcese do 19,4% ao 9,8%. A maioría, ademais -63%- comprende que as culturas humanas son heteroxéneas e que tenden a mesturarse -56.9%-, mais estas opinións non son o rotundas que sería desexable e non melloran substancialmente no postest.

O descriptor 8 trata de ver se o alumnado é quen de evitar a redución do fenómeno da diversidade á inmigración. Aínda que nos instrumentos cualitativos de pretest, como xa se indicou, o alumnado tende a considerar a diversidade cultural unha consecuencia da inmigración, nas preguntas abertas de postest a reflexión sobre o tema tórnase máis rica, falando de factores como o idioma ou a relixión, polo que parece que o programa si tivo impacto nisto, que se comproba, por outra banda, a través do ítem da escala de actitudes sobre que “A diversidade cultural é algo normal en calquera país, aínda que non haxa inmigrantes”, que se incrementa de xeito significativo, pasando do 39% ao 57%.

A **variable A.3**, comprensión da relación entre diversidade e desigualdade, correspóndese co indicador A.3.1., identificación da relación entre pobreza e procedencia xeográfica. Este indicador mídese a través do descriptor 9, que se pregunta se os participantes demostran coñecer datos

sobre a maior incidencia en España da pobreza nas persoas inmigrantes. O alumnado que é quen de identificar a pobreza como unha das problemáticas fundamentais dos colectivos inmigrantes en España evoluciona significativamente de pouco máis dun terzo a máis da metade, polo que o programa tivo un impacto substancial neste aspecto, aínda seguindo sendo un aspecto mellorable. Xa que nas preguntas abertas de pretest a maioría do alumnado non percibe esta relación e mesmo unha parte néгаа, mentres que no postest non son quen de demostrar que foron capaces de tecer un discurso máis ou menos elaborado ao respecto, asegurando unha parte importante que non coñecen a resposta, probablemente por tratarse dunha cuestión complexa que exixiría a retención na memoria dalgún dato.

9.8.2. Categoría B. Mellora das actitudes cara a inmigración

A categoría B, mellora das actitudes cara a inmigración, correspóndese coa variable B.1., valorización da diversidade cultural; a variable B.2., rexeitamento de actitudes racistas; a variable B.3, rexeitamento de actitudes etnocéntricas; a variable B.4, rexeitamento de actitudes asimilacionistas; a variable B.5., defensa da igualdade de dereitos para as persoas migrantes e a variable B.6., defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral.

A **variable B.1.**, valorización da diversidade cultural, analízase a través do indicador B.1.1., valorización da presenza da diversidade cultural na contorna social e educativa. Este indicador mídese a través do descritor 10, que se pregunta se o alumnado identifica aspectos positivos da diversidade cultural na sociedade; o descritor 11, que cuestiona se o alumnado rexeita activamente os estereotipos sobre os efectos negativos da inmigración; o descritor 12, que mide se o alumnado se amosa favorable a socializar con persoas doutras culturas e o descritor 13, que cuestiona se o alumnado describe a igualdade e a diferenza cultural como dimensións dunha mesma realidade.

Canto ao descritor 10, o 93% do alumnado é quen de identificar algúns dos impactos positivos da inmigración -diversidade cultural, aumento

demográfico, crecemento da economía- no pretest. Cun punto de partida tan elevado, non se rexistran cambios importantes no postest. Case a metade marcou as tres opcións de resposta positiva que se daban na pregunta. Nos instrumentos cualitativos estes aspectos positivos non están tan presentes, aínda que os relatos adoitan ter final feliz e, na lista de vantaxes de desvantaxes, as vantaxes son menos pero teñen maior relevancia porcentual que as desvantaxes, malia que as vantaxes sitúen a inmigración nun lugar secundario respecto da poboación nacional.

Unha vez máis acontece, pois, que as opinións reflectidas nos instrumentos cuantitativos non se corresponden con discursos moi elaborados ao respecto nos instrumentos cualitativos, o cal pode significar que estes segundos eran bastante exixentes para o alumnado, que de feito demoraba en respondelos moito máis do que a investigadora tiña previsto nun principio. Tamén hai un rexeitamento case unánime -con excepcións- á idea de que houbera unha soa cultura e idioma no mundo, o cal pode considerarse tamén mostra de que se valoran aspectos positivos da diversidade.

O descritor 11 cuestiona, desde unha perspectiva complementaria, se o alumnado rexeita activamente os estereotipos sobre os efectos negativos da inmigración na sociedade e na economía. Nas preguntas abertas compróbase que a grande maioría do alumnado nega de forma clara que a chegada de inmigrantes teña efectos nocivos sobre a economía e sobre a sociedade local. Citan como argumentos as achegas á Seguridade Social, o pago de impostos, o enriquecemento cultural, etc, aínda que algunhas respostas aceptan a chegada de inmigrantes sempre que haxa excedente de traballo, é dicir, volven situalos nunha posición de cidadanía de segunda, desde un enfoque instrumental. Aínda así, por efecto do programa tamén decrece, aínda que de xeito escaso e mellorable, a porcentaxe de alumnado que identifica aspectos negativos da chegada de inmigrantes: a escolla da resposta “aumento da delincuencia” pasa do 10,3% ao 6,2%, malia que a de “aumento do paro” só se reduce nun punto, de 16,4% a 15,%, aínda sendo minoritaria respecto do conxunto de participantes desta investigación.

O descritor 12 mide se o alumnado se amosa favorable a socializar con persoas doutras culturas, polo que pode considerarse que descende no nivel de concreción ao preguntar sobre a valorización das persoas migrantes. A aceptación parece elevada nas preguntas abertas, nas que a maioría do alumnado di preferir ter amizades de diversas culturas. Mais ao preguntar polo grao de aceptación práctica e cotiá de distintas formas de convivencia con persoas inmigrantes, en primeiro lugar, e con persoas de comunidade cigana, en segundo lugar, abrollan actitudes de rexeitamento. No pretest, o 13,3% do alumnado preferiría non vivir nun barrio de inmigrantes, que no postest aumenta ata o 20,9%. Respecto a formar parella, a tendencia é a inversa; pasa do 6,7% de rexeitamento no pretest ao 3,3% no postest. Son actitudes minoritarias, pero importantes por denotar racismo, sobre todo no caso da convivencia con persoas ciganas, aínda que neste aspecto o programa consegue melloras: o 32,1% preferiría non vivir nun barrio con moitos ciganos no pretest e o 24,2% no postest. O 20% evitaría formar parella cunha persoa cigana no pretest e o 14,4% no postest.

O descritor 13 pregúntase se o alumnado describe a igualdade e a diferenza cultural como dimensións dunha mesma realidade. Ao respecto, a proporción do alumnado que considera que a “diversidade é consecuencia de que todas as persoas somos iguais nuns aspectos e diferentes noutros” non é moi elevada e sitúase lixeiramente por riba do 25%, sen cambios relevantes nas dúas fases do programa. Nas preguntas abertas, a maioría do alumnado posiciónase en favor da igualdade e considera positiva a diversidade, mais un bo número de respostas subliñan máis a diferenza que os aspectos comúns, probablemente debido á crenza en estereotipos ao respecto.

A **variable B2.**, rexeitamento de actitudes racistas, correspóndese con catro indicadores: o B.2.1., rexeitamento de calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel e/ou cultura e nacionalidade; o B.2.2., rexeitamento da identificación de determinados grupos sociais con estereotipos; o B.2.3., rexeitamento das distintas formas de racismo institucional (deportación por denuncia, maiores identificacións sen motivo

por parte da policía...) e o B.2.4, rexeitamento das formas de racismo sutil que supoñen unha discriminación das persoas de pel non branca.

O indicador B.2.1., rexeitamento de calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel e/ou cultura e nacionalidade, mídese a través do descritor 14, que se pregunta se o alumnado rexeita a posibilidade da segregación das persoas inmigrantes na escola e na distribución da poboación; do descritor 15, que indaga se o alumnado rexeita calquera tipo de exclusión social das persoas inmigrantes -aluguer de vivenda, acceso a determinados establecementos, etc-; do descritor 16, que inquire se o alumnado rexeita o establecemento de preferencias na convivencia pola súa orixe xeográfica ou étnica e, por último, do descritor número 17, que cuestiona se o alumnado rexeita o establecemento de preferencias en función de criterios socioeconómicos ou culturais para a aceptación legal e social dunha persoa migrante.

O indicador B.2.2, rexeitamento da identificación de determinados grupos sociais con estereotipos sobre as supostas características que os definen, concrétase no descritor 18, que pregunta se os participantes rexeitan a identificación de maiores ou menores simpatías cara colectivos de persoas en función da súa procedencia xeográfica. O indicador B.2.3., rexeitamento das formas de racismo institucional (deportación por denuncia, maiores identificacións por parte da policía...), tórnase máis preciso a través do descritor 19, que se pregunta se o alumnado identifica diferentes exemplos de racismo procedente das administracións públicas. O indicador B.2.4. relacionado tamén cos anteriores, pregunta polo rexeitamento do racismo cotián a través do descritor 20, que inquire sobre se o alumnado rexeita a maneira de racismo cotián que supoñen os comentarios ou bromas de fondo racista e o descritor 21 pregunta se o alumnado identifica o racismo sutil ou microrracismo que implica supoñer que alguén non pode ser español debido á súa cor de pel.

O indicador B.2.1., rexeitamento de calquera tipo de discriminación social por motivo de cor de pel e/ou cultura e nacionalidade, non ten o reflexo esperable nos instrumentos cualitativos de postest. Recoñécese de xeito unánime o dereito á igualdade no que foi socializada unha xeración do alumnado que medrou na democracia. Tamén se rexeita a

discriminación, mais de xeito restrinxido á laboral na redacción final. Mais outros tipos de discriminación só aparecen parcialmente nas preguntas abertas de postest. Aínda que isto non ten que significar, en principio, que o alumnado non repudie a discriminación, só que unha vez máis non parece ter sido quen de elaborar un discurso máis ou menos complexo sobre o tema, o cal pode volver relacionarse co grao de exixencia formulado por instrumentos de postest como a propia redacción.

O descritor 14 pregunta se o alumnado rexeita a posibilidade da segregación das persoas inmigrantes na escola e na distribución da poboación. Neste caso o rexeitamento ás opcións segregacionistas é maioritario na pregunta sobre como debe integrarse unha persoa inmigrante. O 75,8% do alumnado, na fase de pretest, escolle a opción máis proclive á interculturalidade: favorecer o intercambio entre a cultura propia, por parte dos inmigrantes, e a maioritaria. No postest descende, porén, ao 68,6%, ao contrario do resto de respostas, nas que se produce unha mellora substantiva. O 46,1% pensa que o inmigrante debe adaptarse pero mantendo a súa cultura, fronte ao 57,5% no postest, polo que aumenta nun 10% a actitude positiva. A opción cultivar a súa cultura pero sen molestar a sociedade maioritaria é escollida por un minoritario pero significativo 24,8% no pretest, que se reduce tamén nun 10%, ata o 14,4%, no postest. A opción máis segregacionista, manter a súa cultura pero en privado, só convence de partida ao 7,3% no pretest e queda na metade, o 3,9%, no postest.

Na pregunta, complementaria da anterior, sobre como se consegue a convivencia entre culturas, se ben as opcións máis interculturais xa son maioritarias de partida -dous terzos, como na pregunta anterior-, sendo neste caso o 74,4% no pretest e o 70,9% no postest, non hai en cambio mudanzas relevantes entre pretest e postest nas respostas menos interculturais. O alumnado que defende que convivan nun mesmo espazo pero facendo vidas independentes pasa do 15,6% ao 16,8%, é dicir, segue a ser o mesmo. O alumnado que opta pola resposta máis claramente asimilacionista -que eles/as se adapten á cultura de destino- mantense nun 8% e o máis segregacionista -que non se xunten- entre o 1,9% no pretest e o 4,1% no postest.

Parece, pois, que o programa non conseguiu modificar as actitudes do terzo que representa o estudantado máis proclive a distintos graos de segregación social. A mudanza notable ao respecto sería unicamente a diminución do 10% no alumnado que opina que os inmigrantes deben cultivar a súa cultura pero sen molestar a sociedade maioritaria. A maioría de dous terzos máis sensible á interculturalidade volve destacar na pregunta sobre se o alumnado de culturas diferentes á maioritaria tende a facer que as clases se atrasen e sexan máis conflitivas. No terzo menos proclive á interculturalidade, outra vez non só non hai cambios relevantes entre pretest e postest senón que hai un lixeiro empeoramento: o 20,6% amósase de acordo no pretest e o 24,2% no postest. O rexeitamento á segregación escolar co pretexto do baixo nivel académico tamén é mostrado por máis de dous terzos do alumnado: o 82,7%. Todos estes datos indican que, de maneira xeral -as cifras sitúanse nos dous terzos dos participantes- é rexeitada a segregación na escola e no conxunto da sociedade, mais hai aspectos que parecen indicar que si que se aceptan certas formas de segregación máis sutil ou menos evidente -o 9,4% acepta que nacionais e estranxeiros de peores rendementos académicos teñan clases exclusivas para eles; o 14,4% está de acordo en que os estranxeiros cultiven a súa cultura sen molestar a sociedade maioritaria e o 16,8% acepta a coexistencia nun mesmo espazo pero facendo vidas independentes-. O programa aplicado mellora lixeiramente as competencias medidas, sobre todo nos aspectos máis globais, mais tende a non mudar a opinión do terzo menos proclive á interculturalidade.

O descriptor 15 pregúntase se o alumnado rexeita calquera tipo de exclusión social das persoas inmigrantes -aluguer de vivenda, acceso a determinados establecementos, etc-. A metade en pretest -52,1%- e menos da metade en postest -45,1%- din que critican os comportamentos racistas ou discriminatorios doutras persoas, polo que as actitudes pasivas ao respecto parecen máis elevadas do desexable. Ante unha pregunta concreta sobre a discriminación de persoas marroquís, un 70,4% identifica os feitos -non querer alugarlles vivendas, negarlles o acceso a establecementos públicos- como discriminación, pero o 13% asume a tese racista de que son rexeitados por violentos e o 17% xustifícao por

motivos económicos. Así, de novo un terzo do alumnado non só se amosa próximo a actitudes pouco proclives á interculturalidade, senón que non é quen de identificar a discriminación racista cando esta se produce. Esta resposta, xunto á anterior, parecen indicar un grao bastante elevado de inactividade ante a discriminación -porque non se percibe ou porque non se está disposto en realidade a facer nada por evitala-.

Para o descriptor 16, que inquire se o alumnado rexeita o establecemento de preferencias na convivencia pola súa orixe xeográfica ou étnica, volveuse considerar a resposta á pregunta de se se preferiría evitar convivir con inmigrantes: un de cada tres alumnos/as admite que si e o programa non é quen de transformar esa opinión. O descriptor 17, que se pregunta se o alumnado rexeita o establecemento de preferencias en función de criterios socioeconómicos ou culturais para a aceptación legal e social dunha persoa migrante, atopa que só a cuarta parte opina que para obter permiso para residir en España non se deberían pedir requisitos especiais. O rexeitamento ao respecto de exixir criterios determinados é moi claro ante opcións explicitamente racistas como a cor de pel ou a relixión, mais si se admite a importancia doutros como estar disposto/a adoptar os costumes do lugar de destino -o cal pode relacionarse con actitudes asimilacionistas porque, que costumes? e, ademais, distinguimos costumes e leis?- ou ter unha profesión, ter estudos e non ter antecedentes penais.

Neste aspecto, é o grupo 7 o que se amosa menos integrador. As respostas a estes dous descritores parecen incidir na idea de que, ademais do feito de que un terzo do alumnado reconece ter preferencias á hora da convivencia con persoas alleas ao seu ámbito familiar e social en función da orixe xeográfica ou étnica, o estudantado considera en xeral aceptable pedir requisitos para o entrada en España -relacionados coa profesión, os estudos ou a predisposición a adoptar os costumes do país, aínda que non coa relixión ou cor de pel- polo que, ao descender no nivel de concreción, aparecen actitudes que establecen preferencias entre a quen se quere e non de veciño/a. Estes datos, xunto aos da certa predilección etnocéntrica de afinidade cultural á hora de definir simpatías con colectivos ou os do rexeitamento ás persoas ciganas, indican que se manifestan certos

niveis de prexuízo ao ter que posicionarse sobre con quen se conviviría na vida diaria.

Canto ao descritor 18, que permite iniciar a análise do indicador B.2.2, sobre o rexeitamento da identificación de determinados grupos sociais con estereotipos sobre as supostas características que os definen, pregunta en concreto se os participantes rexeitan a identificación de maiores ou menores simpatías cara colectivos sociais en función da súa procedencia xeográfica. Neste caso o programa rexistrou unha clara evolución nas súas dúas fases, cun aumento do 10% -ata o 60,8%- na porcentaxe do estudantado que afirma que ningún grupo en particular lle esperta especial simpatía, aínda que si se detecta maior preferencia por europeos ou latinoamericanos que por subsaharianos, magrebís, chineses ou europeos do este, o cal indica nesgos etnocéntricos. Como no caso da cuestión en que preguntaba aos participantes se identificaban determinados grupos sociais cun determinado estereotipo, a maioría rexeitan facelo, pero non coa contundencia desexable.

En resumo, os indicadores B.2.1. e B.2.2. desvelan que dous terzos do alumnado desaprobaban as opción segregacionistas. O 68,6% escolle ademais ao ser preguntado sobre a integración a opción máis próxima á interculturalidade: que os inmigrantes aprendan cousas da cultura da sociedade receptora e que esta se nutra tamén de aspectos das culturas minoritarias, fronte ao 57% que considera que as persoas inmigrantes deben adaptarse mantendo a súa cultura, aumentando nun 10% no postest esta actitude positiva. Tamén se reduce nun 10% a proporción dos que aceptan a coexistencia pero sen molestar a cultura maioritaria, que queda nun 14,4%. Nas respostas sobre como lograr a convivencia os resultados son semellantes, pero non mudan substancialmente entre pretest e postest. O 79.9% -algo máis de dous terzos- escolle a opción máis intercultural e mantense nun 15% o alumnado que admite a coexistencia pero prefire que cada cultura faga vidas separadas, unha porcentaxe moi confluyente co 14,4% que prefire que as minorías non molesten as maiorías aínda que poidan coexistir xuntas.

A maioría de dous terzos máis sensible á interculturalidade está tamén presente na pregunta sobre se o alumnado de culturas diferentes á

maioritaria tende a facer que as clases se atrasen e sexan máis conflitivas. No terzo menos proclive á interculturalidade, outra vez non hai cambios relevantes: o 24,2% amósase de acordo no postest. O rexeitamento á segregación escolar co pretexto do baixo nivel académico tamén é sinalado por máis de dous terzos do alumnado: o 82,7%. Semella, pois, que o programa non conseguiu polo xeral modificar as actitudes do terzo que representa o estudantado máis proclive a distintos graos de segregación social máis sutil e menos evidente. Un de cada catro alumnos, ademais, preferiría non vivir nun barrio de inmigrantes e esa porcentaxe tampouco muda tras o programa.

Menos da metade do alumnado di criticar os comportamentos racistas e discriminatorios doutras persoas e ante unha cuestión concreta sobre discriminación de persoas marroquís, dous terzos identifícanos pero un terzo non é quen de facelo, asumindo o 13% a tese racista de que son rexeitados por violentos. As dúas respostas xuntas parecen indicar un certo grao de inactividade ante a discriminación, por non ser quen de percibila ou por non facer nada ante ela. A este dato podemos engadir que só a cuarta parte opina que para obter permiso para residir en España non habería que pedir requisitos especiais, pois admítese a pertinencia de considerar criterios como a vontade de adoptar os costumes do país de destino ou ter unha profesión.

De xeito complementario, o programa logrou un cambio significativo, dun 10%, quedando no 60,8%, do alumnado que rexeita definir maiores ou peores simpatías por un ou outro grupo definido pola súa orixe, pero a certa preferencia etnocéntrica por afinidade cultural á hora de definir simpatías con colectivos, a consideración de criterios como a vontade de adoptar os costumes españois para vivir e traballar en España ou o rexeitamento ás persoas ciganas mostran que se manifestan certos niveis de prexuízo ao ter que posicionarse sobre con quen se conviviría na vida diaria, feito ao que se engadimos a certa inacción por descoñecemento ou omisión ante a discriminación, semella indicar que si existen preferencias sobre con quen se quere convivir, dato coherente coa certa aceptación dunha segregación sutil. Aínda así, os dous terzos do alumnado escollen as opcións máis interculturais, mais o terzo que non o fai non muda

substancialmente, fóra de cuestións puntuais -redución do 10% dos que recoñecen simpatías por certos grupos sociais por motivos de orixe xeográfica e rebaixa tamén do 10% nos que admiten que as culturas coexistan nun mesmo espazo pero sen que as minorías molesten a maioría-.

O indicador B.2.3., rexeitamento das formas de racismo institucional (deportación por denuncia, maiores identificacións por parte da policía...), analízase a través do descritor 19, que se pregunta se o alumnado identifica diferentes exemplos de racismo institucional, amosándose contrario a eles -deportación aproveitando unha denuncia policial realizada por unha persoa migrante sen papeis, maiores identificacións sen motivo aparente por parte da policía, trato discriminatorio por parte do sistema xudicial ou do sistema asistencial, etc-. O caso co que se tratou de valorar esta cuestión foi o da muller inmigrante en situación irregular que vai denunciar unha agresión sexual. Os dous terzos do alumnado foron quen de identificar un xeito de racismo institucional. Porén, o 26% marcan a opción “débense tramitar por separado a denuncia por agresión e o expediente de expulsión para evitar que os inmigrantes irregulares inventen ser vítimas para evitar ser expulsados”, aceptando o estereotipo de que son persoas deshonestas, e un 6% considera que esa muller debería ser directamente ameazada coa expulsión, polo que un terzo amósase insoolidario e incapaz de ver a discriminación.

O indicador B.2.4., relacionado tamén cos anteriores, pregunta polo rexeitamento do racismo cotián a través do descritor 20, que inquire sobre se o alumnado desaproba a maneira de racismo sutil que supoñen os comentarios ou bromas de fondo racista. Ante unha pregunta ao respecto, case a metade do alumnado diríalles aos seus compañeiros se fixesen ese tipo de comentarios na clase que esa conduta está mal. Só o 25% diríallo a un docente porque considera que é unha forma de racismo e outra cuarta parte non faría nada, polo que o nivel competencial volve neste aspecto ser mellorable: a metade faría algo, pero non o considera un xeito de racismo sutil.

O descritor 21, complementario do anterior, pregunta se o alumnado identifica o racismo sutil ou microrracismo que implica supoñer que alguén non pode ser español pola súa cor de pel. O caso presentado

consistía en dar por suposto que unha compañeira criada en España pero de orixe subsahariana tiña que ser estranxeira. É case unánime ao respecto -84%- considerar que ese comportamento indica prexuízos racistas. Un dato positivo é que menos do 4% nega a importancia desta cuestión, caracterizándoa como “exaxeracións”. Parece pois que o alumnado si é quen de identificar, en proporcións variables segundo como se realice a pregunta -a maioría ou só a cuarta parte- o racismo cotián, aínda que a súa disposición a actuar ao respecto sexa mellorable no caso dos microrracismos expresados como bromas. A aceptación pola cuarta parte do alumnado do racismo institucional no indicador B.2.3. é un dato confluyente cos do indicador B.2.4.: se se admite, dificilmente se fará algo ao respecto.

A **variable B.3.** refírese ao rexeitamento de actitudes etnocéntricas e mídese a través do indicador B.3.1., rexeitamento da crenza nalgún xeito de superioridade dunhas culturas sobre outras, que se relaciona co etnocentrismo e co racismo cultural como expresión actual do racismo. O descriptor 22 pregúntase se o alumnado rexeita as expresións que denotan crenza na superioridade dunhas culturas sobre outras: culturas máis “evolucionadas”, máis “avanzadas”, etc. Arredor do 80% -77% no pretest e 81% no postest- rexeitan na escala de actitudes que existan culturas mellores e peores. O 71% rehúsa no cuestionario competencial que a súa cultura sexa mellor ca outras e só o 10,3% no pretest e o 9,8% no postest concordan con que a española se sitúa entre as máis avanzadas do mundo. Mais iso non significa que non crean en culturas máis “avanzadas” ca outras, porque só o 44% desbotan a idea de que a cultura europea está máis “evolucionada” ca outras. Xunto a este dato, só o 21,2% no pretest e un 22,9% no postest admiten que a cultura substitúe ás veces o concepto de raza para defender o mesmo, polo que o concepto de racismo cultural non parece ter sido asumido.

Trátase dunha cuestión complexa na que habería que introducir matices, pois o alumnado pode estar a entender por cultura máis “avanzada” país ou continente máis rico, o cal non se afasta da realidade, mais sería revelador de que non se conseguiu que se distinguise de xeito correcto cultura e país, volvendo identificar cultura con nacionalidade ou rexión

neste caso supraestatal. Nas preguntas abertas aparecen xustificacións da defensa da superioridade de certas culturas con base á apelación á igualdade de dereitos, principalmente entre xéneros. Mais, se ben é certo que o entre os obxectivos do programa non figura fomentar o relativismo cultural senón a crítica de todas as culturas, empezando pola propia, pode interpretarse tamén que nestes casos se está a asumir o discurso mediático e político dominante que xustifica na pretendida defensa dos dereitos das mulleres as intervencións de tipo político e militar que perseguen obxectivos moi diferentes da igualdade ao mesmo tempo que non se combate o suficiente ou mesmo se promove o machismo no propio contexto.

Alén diso, situar este debate en termos de superioridade ou inferioridade cultural -ou noutros termos que connotan o mesmo- demostra en si mesmo unha concepción estereotipada -os musulmáns, racializados como un todo, como “machistas”-, estática e homoxénea de cultura, que obvia a heteroxeneidade, o cambio social e mesmo as diferenzas nas ideoloxías políticas dos membros de certas comunidades alterizadas. Un concepto que amosa escasa reflexión ao respecto, pois tan difícil sería, probablemente, definir criterios para establecer categorías entre culturas mellores e peores como facelo para as razas, tal como tentou o racismo no seu desenvolvemento histórico. En calquera caso, o propio programa lembra a complexa orixe do grao de arraigo intelectual e popular da idea de certas formas de superioridade e inferioridade cultural, polo que tampouco resulta sorprendente que unha intervención de poucas semanas non consiga rematar con elas.

Mais, alén das cuestións máis de tipo declarativo, que parecen conter menos ambigüidades nos instrumentos cuantitativos que nos cualitativos, quizais sexa interesante analizar se o alumnado considera que as persoas definidas socialmente como diferentes en termos culturais deben ter, na práctica, os mesmos dereitos. Pois pensar que todos somos iguais, alén do rexeitamento ou non da certa crenza en superioridades e inferioridades, debería implicar que se repudia a idea contraria: que non somos todos iguais. Pois é difícil admitir as desigualdades, segundo explicaba Parkin (1984) se non se producen fenómenos de peche social

que inferiorizan as persoas que están dun ou outro xeito afastadas duns determinados privilexios.

De xeito específico, incrementouse sensiblemente nesta investigación a porcentaxe do alumnado que sinalou todas as respostas consideradas como máis sensibles -do 22% ao 33%- na pregunta do cuestionario competencial “Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos que...”, situándose tamén nun 80% a porcentaxe de persoas que consideran que as axudas de emerxencia social para a xente de menos recursos deben ser iguais para españois e estranxeiros. Sobre as condicións laborais na industria téxtil na India ou Bangladesh, o 88% das mulleres e o 55% dos homes considéranas inaceptables, fronte ao 16% que cren que sendo pobres debían estar agradecidas e o 11% que teñen que aturar esas condicións como unha sorte de feito natural indisociable das etapas do progreso económico.

A **variable B.4**, rexeitamento de actitudes asimilacionistas, exprésase a través do indicador B.4.1., aceptación da relevancia da conservación da súa cultura ou culturas de orixe, no ámbito público, por parte das persoas inmigrantes e do indicador B.4.2, defensa dun concepto intercultural de integración e convivencia. O indicador B.4.1. concrétese no descritor 23, sobre a aceptación da presenza na escola de contidos doutras culturas. O indicador B.4.2. conta con catro descritores, o 24, que indaga se o alumnado aproba a relación entre culturas desde unha perspectiva intercultural de intercambio mutuo e sen que unhas se impongan sobre outras; o descritor 25, que se pregunta se o alumnado se amosa favorable a aprender aspectos das culturas dos seus compañeiros/as procedentes doutros países; o descritor 26, que consulta se o alumnado se amosa favorable a realizar adaptacións dos seus propios costumes e crenzas para favorecer a integración das persoas inmigrantes e por último o descritor 27, que trata de descubrir se o alumnado rexeita estereotipos sobre grupos sociais e/ou étnicos “resistentes á integración” no contexto español.

O descritor 23, do indicacor B.4.1., descobre que pouco máis da metade do alumnado está totalmente de acordo na escala actitudinal coa ensinanza de contidos, valores ou costumes doutras culturas nos centros educativos, producíndose neste aspecto no postest un avance de só o

5%. Un moito máis tépedo 25,0% no pretest e un 23% no postest amósase bastante de acordo e un 17,1% no pretest e un 15,8% no postest de acordo. Aínda que os distintos graos de acordo son moi maioritarios, o esperable, se se tivese un concepto intercultural de escola, sería que case todo o alumnado se mostrase totalmente de acordo. O mesmo acontece coa pregunta sobre se os institutos deberan promover que o alumnado de culturas diferentes da maioritaria manteñan a súa cultura. Algo máis da metade -51,2 no pretest e 55,9 no postest- amósanse totalmente de acordo, mais a cuarta parte -26,5% no pretest e 24,2% no postest- só están bastante de acordo e o 13,9% e 13,7%, respectivamente, só de acordo. Unha vez máis, a contundencia das respostas debería ser maior para que puidese falarse dunha concepción intercultural das relacións entre culturas no ámbito escolar.

Na escala de actitudes realizárase unha pregunta semellante na que os resultados son converxentes. Pouco máis da metade dos enquisados amósase nada ou pouco de acordo en que as persoas doutras culturas deben conservar a cultura de orixe só no ámbito privado -53,3% no pretest, cun lixeiro incremento ata o 56,2% no postest-. Mais un salientable 27,9% no pretest e 22,8% no postest -cunha mellora de cinco puntos -móstrase de acordo e un 10,9 no pretest e un 16% no postest está bastante de acordo. A contundencia da primeira opción debéra ser, deste xeito, moito máis elevada. Como se puido ver polos datos de descritores anteriores, parece, pois que nun plano teórico acéptase a presenza doutras culturas, mais cando esa alteridade comparte espazo cotián coa cultura considerada propia e pode desprazar dalgunha maneira a súa posición hexemónica, a suposta rotundidade transfórmase en certa morneza, pois só pouco máis da metade amósase totalmente de acordo coa introdución nas clases de contidos doutras culturas e coa promoción activa por parte da escola das culturas diferentes da maioritaria.

Conclusións semellantes poden tirarse do repaso da respostas do descritor 14, sobre a segregación escolar a social, moi ligado co 23, pois un terzo acepta certos niveis de segregación sutil, contrarios tamén a unha concepción intercultural. Dous terzos do alumnado opinaban que, para integrarse, as persoas inmigrantes deben favorecer o intercambio coa

cultura maioritaria de xeito que ambas partes aprendan unha da outra. Pero a opción de cultivar a súa cultura pero sen molestar a sociedade maioritaria era escollida por un minoritario pero importante 24,8% no pretest, que se reduce ao 14,4% no postest. A opción máis claramente segregacionista, manter a súa cultura pero en privado, só convencía porén ao 7,3% no pretest e ao 3,9% no postest. Na pregunta sobre a convivencia os dous terzos tamén escollían a opción máis intercultural pero o 16% preferían que cada cultura fixese vida separada aínda coexistindo no mesmo espazo e un 8% amosábase máis claramente asimilacionista -son eles/elas os que deben adaptarse a “nós”, pero non “nós” respecto a eles/elas, á outredade-.

O descritor 24 pregúntase en concreto se o alumnado aproba a relación entre culturas desde unha perspectiva intercultural de intercambio mutuo e sen que unhas se impoñan sobre outras. O 40,5% do alumnado no pretest e o 50,3% no postest está totalmente de acordo con que as culturas se influen unhas a outras e iso é un fenómeno positivo -a mellora neste caso é do 10%- . Máis o 34,4% no pretest e o 30,3% no postest só está bastante de acordo. A evolución das respostas é, así, limitada en conxunto ao respecto.

Mais tamén a metade do alumnado está de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que para conservar a cultura propia é mellor que non sexa influenciada por outras. Nada ou pouco de acordo están o 48,8% dos enquisados no pretest e o 51,5% no postest, polo que o programa tampouco conseguiu mudar as actitudes neste aspecto. É dicir, máis ou menos a metade do alumnado non concibe a influencia entre culturas desde unha perspectiva intercultural. Máis ben amosa reservas ao respecto, que en análises anteriores xa relacionamos cun certo sentimento de reafirmación da propia cultura por parte, principalmente, da sociedade maioritaria, pois nos participantes deste estudo a porcentaxe de poboación estranxeira é baixa -o 5%-.

Sobre o descritor 25, o 76% do alumnado amosouse disposto a aprender aspectos da lingua ou da cultura dos compañeiros e compañeiras procedentes de países culturalmente diferentes. Só un minoritario 6% adopta a postura claramente asimilacionista, que é considerar que toda a

responsabilidade da adaptación cultural recae nas persoas que veñen do estranxeiro. E só un 8% opinou, ademais, que para integrarse as persoas migrantes teñen que deixar a súa cultura e adoptar a do país receptor. Aínda que perto do 20% aceptaban que as culturas podían coexistir, pero mellor manténdose separadas. Podemos deducir, entón, en principio, que a maioría do alumnado amósase disposto a facer algún tipo de esforzo por aprender aspectos das culturas minoritarias, mais esta proporción inclúe os alumnos que o farían só se as culturas e linguas minoritarias fosen “importantes” no mundo e os que non poñerían reparos se fosen linguas minorizadas.

Mais as opinións do alumnado sobre a influencia mutua entre culturas, que se corresponden co descritor 26, apuntan, como dicíamos, a conclusións máis matizadas. O 40,5% do alumnado no pretest e o 50,3% no postest está totalmente de acordo con que as culturas se inflúen unhas a outras e iso é positivo. Máis o 34,4% no pretest e o 30,3% no postest só está bastante de acordo. E tamén a metade do alumnado está de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que para conservar a cultura propia é mellor que non sexa influenciada por outras, sen que iso mudase tampouco substancialmente no postet. É dicir, máis ou menos a metade do alumnado non concibe a influencia entre culturas desde unha perspectiva intercultural. E iso a pesar de que dous terzos do alumnado afirman, como xa se explicou, que para a integración das persoas inmigrantes o mellor é o fomento do intercambio mutuo, é dicir, un enfoque intercultural. Mais ao formular a pregunta precisamente como influencia mutua entre culturas, en xeral, as respostas máis claramente interculturais volven presentar matices.

Nese mesmo sentido, segundo o descritor 27, o 18% do alumnado pensa que un dos problemas das persoas inmigrantes é que non queren integrarse e, ao citar exemplos concretos, aínda que minoritariamente, maniféstanse os prexuízos contra a comunidade cigana ou contra as persoas de orixe magrebí, de xeito que as actitudes pouco sensibles volven situarse arredor dun terzo ou algo menos do alumnado. Mais, da mesma maneira que ao descender no nivel de concreción e dar a oportunidade de falar abertamente de colectivos que “non queren integrarse” emerxen

certos niveis de anticiganismo ou de islamofobia -lembros que un 30% non eran quen de identificar como discriminación os casos de exclusión de persoas magrebís- cando tras preguntar pola aceptación teórica da diversidade se inquire pola conservación da cultura das persoas migrantes a través do ámbito público da escola, as respostas son máis tépedas do que deberían para que se puidese considerar que o alumnado consegue afastarse verdadeiramente de perspectivas asimilacionistas.

A **variable B.5.** tenta comprobar se existe unha defensa efectiva da igualdade de dereitos para as persoas migrantes, o cal é relevante para comprender se as actitudes igualitarias teóricas se corresponden coa realidade e, en consecuencia, se as persoas migrantes non son situadas nun plano de inferioridade ou polo menos nunha situación secundaria, subsidiaria, respecto dos nacionais, que serían os donos, precisamente, da “cidadanía” completa. Esta variable exprésase a través de dous indicadores, o B.5.1., sobre rexeitamento de actitudes discriminatorias por nacionalidade no acceso aos dereitos sociais (sanidade, educación e dereitos sociais) e o B.5.2., sobre rexeitamento de actitudes discriminatorias en canto a dereitos civís e políticos.

O indicador B.5.1. mídese a través do descritor 28, que inquire se o alumnado defende a universalidade do dereito á sanidade e a educación e o 29, que cuestiona se o alumnado rexeita os estereotipos sobre a ausencia de colaboración das persoas inmigrantes no financiamento da sanidade. O indicador B.5.2. concrétase pola súa banda no descritor 30, que consulta se o alumnado aproba o dereito a voto en condicións de igualdade para as persoas migrantes; o descritor 31, que indaga se o alumnado rexeita a posibilidade de conceder permisos de residencia en función do nivel económico e por último o descritor número 32, que tenta discernir se os participantes desta investigación defenden un marco legal tendente a equiparar os dereitos das persoas “sen papeis” cos do resto da cidadanía.

Canto ao descritor 28, perto das tres cuartas partes do alumnado cre segundo a escala de actitudes que a atención sanitaria é un dereito universal -74% no postest- e arredor do 70% rexeitan por completo a idea de que a poboación española teña que ter preferencia na mesma -71,7 no pretest e 68,3 no postest-. Estes datos son coherentes con que o feito de que o

64% non crea que a calidade da atención sanitaria empeore por culpa das persoas inmigrantes e, nunha proporción semellante -65%- rexeite a idea de que o colectivo inmigrante abuse da sanidade gratuíta. No primeiro aspecto o programa tivo un efecto positivo, pois os enquisados que se amosaron nada ou pouco de acordo pasaron do 12,2% no pretest ao 2,5% no postest. Aínda así, que no pretest un terzo do estudantado -34,8%- se siga amosando de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo do tópico do abuso por parte dos inmigrantes da sanidade gratuíta, indica unha certa permeabilidade aos discursos antiinmigración e por outra banda unha falta de efectividade do programa ao respecto, xa que en pretest supoñían algo menos, o 30,79% do conxunto do alumnado.

O descritor 29, complementario do anterior, amosa que o 50,8% do alumnado acepta que a sanidade é un dereito universal e ademais sabe que os inmigrantes contribúen a financeira vía impostos -por efecto seguramente do programa- e que o 45,2% entende que é un dereito universal que en España non exclúe as persoas inmigrantes. Só un insignificante 4% do total se amosa de acordo con que deberían quedar fóra do sistema as persoas que non cotizasen á Seguridade Social. Resultados semellantes obtén o descritor 30, que mostra que só o 3,1% do alumnado está nada ou pouco de acordo coa afirmación de que as axudas deben ser iguais para todas as persoas independentemente da orixe. Un 56% na fase de pretest e un 59,3% na de postest -prodúcese, así, un pequeno aumento- escolle a opción totalmente de acordo.

No suposto de que varias familias inmigrantes reciben puntualmente a maioría das axudas de emerxencia dun concello, o 76,5% dos homes e o 87,5% das mulleres amósanse de acordo ao entender que este tipo de subsidios non deben distinguir entre españois e estranxeiros. Aínda que cómpre lembrar que a crenza no estereotipo de que os inmigrantes reciben máis axudas que os españois aínda que non as precisen máis mantense na metade do alumnado mesmo na fase de pretest, descendendo a porcentaxe dos que non o cren só nun 5%. Mais este feito podería indicar competencias altas posto que, malia que non desaparecese o cliché de que os inmigrantes reciben máis axudas que os españois privando delas a

estes, o grao de aceptación da igualdade no criterio de distribución das mesmas é moi elevado.

O descritor 30 amosa que máis de dous terzos da poboación xuvenil rexeita na escala actitudinal que as persoas estranxeiras teñan menos dereitos que as españolas e o descritor 31 mostra que o 80% dos enquisados considera inxusto que se concedan permisos de residencia por ter nivel adquisitivo suficiente para mercar unha vivenda de certo valor en España, aínda que o 11% considera este feito un criterio habitual e aceptable e un 8% inxusto pero normal debido á contribución á economía das respostas con máis diñeiro.

O descritor 32 descobre que o alumnado amósase maioritariamente favorable á equiparación de dereitos das persoas en situación administrativa irregular -86%-, categoría que agrega dúas posibles respostas: o 49% cre que se debería regularizar a todos os inmigrantes que leven un tempo vivindo en España, teñan un emprego ou non, mentres que para o 37% o principal criterio sería que teñan un traballo, independentemente do tempo que leven vivindo no país. Noutra pregunta o 60% amosábase de acordo con que para demostrar que somos persoas solidarias debemos apoiar a regularización das persoas sen papeis. A diferenza na porcentaxe pode deberse aos matices -levar máis ou menos tempo de residencia e ter ou non un traballo- introducidos na pregunta anterior. As preguntas abertas tamén mostran polo xeral actitudes solidarias, mais unha minoría considera que os criterios de regularización xa son o suficientemente laxos.

A **variable B.6.**, defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral, relaciónase coa anterior sen medir exactamente o mesmo, porque igualdade de dereitos e de oportunidades non é o mesmo concepto, malia estaren ambos moi relacionados. Neste caso os datos permiten un achegamento algo máis matizado á cuestión da defensa nunha igualdade efectiva de dereitos pois, tal como indica Cea D'Ancona (2004), é difícil que, debido a unha cuestión de intervención do fenómeno da desexabilidade social, se negen en España nunha enquisa os dereitos sociais, xa que manifestarse á contra de dereitos tan unanimemente aceptados

na sociedade sería como recoñecerse adversario de dereitos humanos universais como a sanidade.

O indicador que lle corresponde á variable B.6. é o B 6.1., aceptación do dereito ao traballo de todas as persoas en igualdade de condicións, independentemente do país de orixe. O indicador B.6.1. mídese a través do descritor 33, que cuestiona se os participantes repudian a posibilidade da preferencia no acceso ao mercado laboral segundo nacionalidade e/ou cultura, co descritor 34, que inquire se o alumnado desbota a discriminación e a desigualdade en canto a dereitos laborais por motivos de nacionalidade e/ou cultura e co descritor 35, que indaga en concreto se o alumnado recusa os estereotipos sobre a competencia das persoas estranxeiras coas españolas no emprego.

O descritor 33 mostra que o alumnado rexeita de forma maioritaria o acceso preferente ao mercado laboral en función da nacionalidade. Máis do 60% desaproba por completo a desigualdade de oportunidades laborais segundo a orixe. Só o 4% amósase claramente de acordo con dita discriminación, aínda que o grao de acordo total coa proposición debería ser, idealmente, máis elevado. A unanimidade é moito maior á hora de descender ao concreto, xa que 8 de cada 10 persoas no postest consideran que non debe haber diferenzas entre estranxeiros e nacionais ao respecto - neste aspecto houbo un empeoramento respecto do pretest, pois o punto de partida era o 91%-. Só o 5% amósase totalmente de acordo con que as persoas inmigrantes só deben obter aqueles traballos que a poboación española non queira ou non poida facer.

Na mesma liña, máis do 91% da poboación identifica claramente, ao propoñerlle casos concretos, que a preferencia por nacionalidade supón unha discriminación. Un 8% acepta porén a discriminación laboral (“os españois deberían ser contratados primeiro”) e menos do 1% asumen posicións que implican parcialmente unha discriminación (“é mellor que un traballo cualificado sexa cuberto por alguén de aquí”). Iso non impide que, nos instrumentos cualitativos, aparezan mostras de posible preocupación pola competición nos postos de traballo, como acontece na lista de vantaxes e desvantaxes. Probablemente porque unha afirmación que parece claramente discriminatoria, como que os estranxeiros só deberan

ter os traballos que os autóctonos non queren, é máis difícil de aceptar que o recoñecemento de certa inquedaanza ao respecto por unha cuestión de protección da posición económica familiar. Aínda así, a maioría do alumnado rexeita as opcións máis claramente discriminatorias.

O descritor 34, complementario do anterior, permite coñecer que o 72,1% amósase totalmente de acordo co dereito de calquera persoa ao traballo en calquera parte do mundo -hai un descenso respecto do pretest, no que eran o 81,7%-, aínda que o 21,2% di estar só bastante de acordo. No cuestionario competencial, o 83% do alumnado asume ademais que un dos problemas que atopan as persoas inmigrantes é a discriminación laboral e menos dun 10% asume o estereotipo de que o problema é a súa falta de formación -nesta cuestión, especificamente, o programa reduce á metade a porcentaxe de persoas que cren neste tópico, do 18,2% ao 9,2%-. En paralelo, o 83,5% comprende que a enfermeira española que traballa en Alemaña cobrando menos horas das que realiza debería denunciar, polo que identifica a situación tamén como unha discriminación; o 75% do alumnado rexeita as condicións laborais da industria téxtil en Asia e o 91% desaproba que coas mesmas condicións formativas e de experiencia se priorice un español diante dun estranxeiro -neste caso, portugués-.

Mais resulta especialmente interesante a mudanza nesta cuestión cando se pregunta directamente se se acepta o dereito das persoas estranxeiras a calquera traballo sempre e cando non compitan coa propia familia ou amizades polos mesmos empregos, descritor 35. Neste caso, máis do 40% está de acordo -fronte ao 58% que se amosa nada ou pouco de acordo- ou bastante de acordo ou totalmente de acordo con que as familias do alumnado inmigrante teñan oportunidades laborais, pero sen competir cos proxenitores autóctonos. No mesmo sentido, como comentabamos antes, nas preguntas cualitativas deféndese o principio de igualdade pero amósanse certas reservas ante a posible competición polos postos de traballo.

9.8.3. Categoría C. Identificación coa alteridade

A categoría C exprésase a través de dúas variables, a C.1., desenvolvemento dunha concepción da identidade nacional aberta a un esquema non esencialista e a variable C.2., desenvolvemento dunha maior capacidade de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da súa nacionalidade. A variable C.1., desenvolvemento dunha concepción da identidade nacional aberta a un esquema non esencialista, correspóndese co indicador C.1.1., aceptación dunha idea de “españolidade” segundo un esquema volitivo e de integración na sociedade de acollida. O indicador C.1.1. mídese a través do descritor 36, que tenta saber se o alumnado considera que se pode ser considerado español sen orixe xeográfica nin filiación españolas e independentemente da cor da pel.

En xeral, na **variable C.1.** o discurso arredor da “españolidade” do alumnado xira, sobre todo, arredor da residencia e da filiación española. No cuestionario de pretest a importancia da relixión católica e da cor da pel son anecdóticos (<6%) e a cultura ou a vontade de considerarse a si mesmo como español atópanse nunha posición secundaria. O impacto do programa nas opinións do alumnado é apreciable na redución da relevancia, sobre todo, da importancia de ser fillo ou filla de españois, cunha diferenza de case o 7%. Na mesma liña, tanto o desexo persoal de ser español -a vontade- como a residencia en España aumentan sensiblemente en comparación co resto de opcións de resposta despois da aplicación das unidades didácticas. A relevancia do desexo de ser español pasa do 40,6% ao 44,6% e da decisión de vivir e traballar en España do 60% ao 64,1%.

Destaca, finalmente, o feito de que algo máis dun terzo do alumnado -35%- considera necesario falar castelán e ter unha cultura e costumes españolas para ser considerado español/a, o cal é coherente co feito de que, para aceptar que unha persoa viva e traballe en España, boa parte do alumnado concede importancia á súa vontade de adaptarse á cultura española -non se especifica, nesta pregunta, se se trata dunha actitude intercultural ou asimilacionista, como parece transparentar ese 35%, pois

unha cuestión é falar a lingua e outra adoptar a cultura e costumes abandonando ou non a cultura de orixe-.

Isto implica, de novo nesta investigación, que a proporción entre as persoas con valores próximos á interculturalidade e as que se amosan máis afastadas sitúase nos dous terzos e un terzo, respectivamente. Estes resultados poden complementarse cos da pregunta sobre que requisitos exixiría o alumnado para permitir a residencia e o traballo en España, que como vimos priorizaba ter traballo, ter estudos ou non ter antecedentes penais sobre a relixión, a cor da pel ou mesmo a afinidade cultural, aínda que si se concedía importancia como acabamos de lembrar á vontade de adaptarse á cultura española, sendo minoritario -un cuarto- o alumnado que aceptaba a simple vontade de vivir e traballar en España, sen pedir outro tipo de condicións especiais.

A **variable C.2.**, desenvolvemento dunha maior capacidade de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da súa nacionalidade, correspóndese co indicador C.2.1, integración da diversidade cultural como parte da propia identidade. O indicador C.2.1. concrétase a través do descritor 37, que tenta discernir se o alumnado se identifica con diferentes grupos sociais en función de similitudes socioeconómicas e/ou culturais independentes da nacionalidade, do descritor 38, que cuestiona se o alumnado expresa actitudes solidarias con grupos sociais cos que pode identificarse por distintos motivos alén da nacionalidade, do descritor 39, que tenta coñecer se o alumnado considera a persoas de distinta cultura e/ou nacionalidade como parte do seu grupo social.

Segundo o descritor 37, nas preguntas abertas nas que o alumnado define a súa propia identidade a partir dos grupos dos que se considera integrante, é recorrente, por exemplo, a autodefinición como galego/a, pero tamén hai casos nos que explicita unha identidade máis “completa” e multicultural. Recoñécese, en calquera caso, unha identidade múltiple. Mais para atopar máis datos sobre este descritor interrogámonos sobre se o alumnado, na práctica, é quen de identificarse con colectivos xeográfica e culturalmente distantes.

Nese aspecto, no suposto dos traballadores do téxtil no sueste asiático, perto das tres cuartas partes do alumnado asumen que é igual de inaceptable a explotación laboral nos países empobrecidos que a explotación laboral en España. Isto é, son quen de identificarse cos “outros” -como persoas e como traballadores-. En proporción moi semellante, o mesmo sucede co caso da inmigrante hondureña á que lle denegan un contrato a pesar de estar traballando, onde o 70% do alumnado é quen de poñerse na súa situación e de asumir que, se nos parece aceptable é pola nacionalidade da protagonista.

A través do descritor 38 puido observarse que na pregunta sobre que facer para demostrar que somos solidarios obtivéronse resultados que melloraron claramente no postest e que en xeral sitúase sempre entre o 60% e o 70% en favor da defensa da universalidade de dereitos e, polo tanto, de actitudes solidarias, que acadan como vén sendo habitual nesta investigación os dous terzos do alumnado participante. Iso podería indicar que, polo menos en certa medida, dous terzos do alumnado son quen de identificarse con persoas inmigrantes ou, polo menos, de poñerse na súa pel, de ser empáticos con elas.

O descritor 39 procura respostas adicionais, primeiro, de xeito indirecto, pois na medida en que se realiza unha defensa efectiva da igualdade de dereitos -posición que como vimos adoptan os dous terzos do alumnado- estase a considerar que as persoas de distinta orixe e/ou cultura son coma “nós”, cuestión recollida en 6 de cada 10 redaccións finais, nas que en concreto rexéitase a discriminación laboral. De maneira máis directa, o 68% do alumnado no postest e o 62,4% no pretest -polo que o programa consegue unha mellora ao respecto- asume que “os grupos sociais formados por inmigrantes, como os traballadores explotados que ás veces saen nas noticias, poden ser tan parte de “nós” coma un grupo social semellante formado por españois”.

Só o 10% opinan que as persoas inmigrantes non poden ser coma nós como se fosen españolas, malia que poidamos amosarnos solidarios/as con elas, fronte ao 18,3% no postest -descende desde o 24,2% no pretest- que consideran que lles resulta máis doado identificarse con españois

polo feito de selo, aínda tendo moitas semellanzas con persoas doutras nacionalidades.

9.8.4. Categoría D. Comprensión do fenómeno do racismo

A variable D.1, desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo, correspóndese co indicador D.1.1., identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas. Este indicador concrétese a través de seis descritores: o descritor 40, que cuestiona se o alumnado describe o racismo como fenómeno sistémico e global; o descritor 41 -identificación das distintas expresións do racismo e das súas consecuencias sociais, culturais e económicas-; o descritor 42 -identificación de exemplos de distintas formas de expresión do racismo, máis alá da agresión física ou verbal, presentes na contorna-; o descritor 43 -aceptación por parte do alumnado da relevancia do racismo como problema social actual-; o descritor 44 -identificación de grupos máis vulnerables de sufrir racismo- e o descritor 45 -análise das consecuencias sociais, culturais e económicas do racismo-.

O descritor 40 da **variable D.1.** axuda a descubrir que, aínda que a maioría, tanto antes coma despois da aplicación do programa -77%- é quen de identificar a crenza na superioridade e/ou na existencia de razas como sinal de racismo, menos da metade do alumnado sinala como racista a crenza na posesión de distintas capacidades segundo a cor da pel, o cal podería indicar a pervivencia de ideas racistas, aínda que se voltasen máis sutís: non se afirma que hai razas inferiores e superiores, pero si que se poden ter distintas capacidades segundo o fenotipo.

De todas maneiras hai avance ao respecto por efecto do programa, pois no pretest era o 43% do alumnado o que sinalaba esta opción e no postest aumenta ata o 49,7%, do mesmo xeito que, aínda sendo minoritaria, incrementase a porcentaxe que é quen de identificar os propios comportamentos e pensamentos racistas, aínda que non sexan habituais, como síntoma de racismo -do 13,3% ao 19,6%-. O programa tamén tivo un impacto positivo -cunha significativa mudanza do 1,3% ao 16,3%- no

recoñecemento dos problemas relacionados coa problemática aceptación da diversidade cultural en España.

Case se duplica, por efecto da actividade sobre a Reconquista -pasando do 25,5% ao 43,1%- a porcentaxe do alumnado que comprende que ás veces se explica a Historia de xeito que non favorece a diversidade e aumenta do 35,8% ao 43,1%, probablemente por efecto das actividades sobre os estereotipos sobre os galegos en España, a proporción que entende que ás veces non se valora ben a diversidade nin externa nin interna. Tamén se incrementa do 34,5% ao 45,1% a porcentaxe do alumnado que sinala que quedan restos de pensamentos coloniais que favorecen o racismo sistémico. Aínda así, nesta última pregunta, polo menos, sería desexable un aumento maior.

A administración do programa non consegue porén mudanzas relevantes en actitudes expresadas de xeito máis xenérico como a relacionada coa crenza na superioridade dunhas culturas sobre outras, que só diminúe nun 5% malia ser minoritaria. O 77% rexeitan a idea das culturas superiores e inferiores -desde o 81,1%- e só o 9,8% pensa que a cultura española é das máis avanzadas do mundo, pero só o 22,9% -sen cambios desde o 21,2% de partida- admite que o concepto raza substitúe ao de cultura para xustificar a explotación económica.

O mesmo acontece con cuestións como que a cultura europea é das máis evolucionadas do mundo, malia a mellora do 36,2% ao 43,9% lograda na proporción do alumnado que indica que está nada ou pouco de acordo coa afirmación, fronte ao case 60 que a admite nun ou outro grao. Mais en xeral estas opcións de resposta que denotan crenza en culturas superiores e inferiores son minoritarias, o cal indica que a maioría do alumnado non admite de forma global ideas de superioridade ou inferioridade, cos matices que xa se explicaron.

A capacidade de identificación do racismo é bastante elevada aínda que mellorable tamén, chegando ao case 40%, cando se manifesta en forma de agresións físicas ou verbais -o 39% pensa que este tipo de ataques se deben ao racismo como problema estrutural-. Aínda que a porcentaxe do alumnado que amosa unha capacidade de identificar o racismo coma un problema que vai máis aló de características persoais dos individuos

amósase relativamente baixa, quedando nese mesmo 40%. Porque pouco máis da metade do alumnado -o 52%- pensa de feito que os ataques racistas se deben aos prexuízos ou a ignorancia de certas minorías sociais -seguramente os *skins*- polo que non parece que se estea a comprender o racismo como fenómeno sistémico.

De semellante maneira, un 30% do alumnado non ve racismo na afirmación, realizada nas redes sociais por persoas que negan expresamente que sexan racistas, de que a presenza de persoas musulmás en España é un problema en si. Malia que o 70% si entende razoamentos coma este como discriminatorios, o 16% opina que en realidade o problema é o terrorismo e o 14% que se realizarán por outros motivos, porque xa ninguén cre en razas superiores. De igual maneira que dous terzos identificaban racismo en comportamentos como non querer alugarlles unha vivenda ou non permitirlles entrar en certos establecementos, admitindo o 13% a idea de que se son rexeitados é por ser conflictivos e o 17% o argumento de que será por seren pobres, porque se fosen ricos non habería racismo. O 70%, pola contra, si comprende que se trata dunha discriminación racista.

A meirande parte do alumnado é quen de nomear, ademais, nas preguntas abertas, algún tipo de actitude ou comportamento racista. A maior parte, de feito, é quen de mencionar exemplos como a discriminación laboral; a atribución de características violentas ou agresivas ou a utilización de expresións ofensivas na linguaxe cotiá. De feito, son poucas as persoas que citan exemplos de violencia física ou verbal directa. Aínda así, a variedade de formas de expresión do racismo que recoñecen na súa contorna podería ser maior. Unha minoría identifican ademais integrantes de culturas ou relixións distintas como obxecto potencial de racismo e non só a persoas cun fenotipo diferente ao da sociedade maioritaria.

O descritor 43 permite observar que o 95% do alumnado, nas dúas etapas do estudo, está de acordo en que a discriminación por motivos de orixe está presente na sociedade actual. Mais, se a pregunta inclúe outros factores que poden explicar a discriminación como a desigualdade económica, a sensibilidade cara o racismo contráese. Nese sentido, parece operar a tese da aporofobia que, sen estar afastada da realidade, pode ser

utilizada para enmascarar o racismo: non somos racistas porque, se as persoas diferentes teñen diñeiro, a discriminación racista e/ou cultural xa desaparece por si soa.

Tese que non parece sosterse, por exemplo, a pouco que pensemos no antixitanismo ou na islamofobia detectadas nesta e noutras investigacións, é dicir, non semella só odio ao pobre o rexeitamento á convivencia ou a formar parella con persoas ciganas en espazos nos que desapareceron os focos marxinais de pobreza nos que vivían estas -caso da vila e da cidade nas que se asentan os centros dos grupos 1,2 e 7 por exemplo-, nin parece desprezo á clase obreira crer que a discriminación ás persoas musulmás se debe en realidade a que tenden a ser violentas. Con todo, só o 17% do alumnado, que aumenta ata o 20% no postest, amósase nada ou pouco de acordo coa idea de que a desigualdade social non ten que ver coa cultura, senón con outros factores como o nivel económico. É dicir, o resto do alumnado está de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo, aínda que diminúe o alumnado que se mostra bastante ou totalmente de acordo.

En relación con esta pregunta, case a metade do alumnado está de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que o racismo está hoxe bastante superado e as discriminacións se deben a outros motivos. Neste caso produciuse mesmo un lixeiro incremento das respostas menos sensibles -no pretest o 53,3% amosábase nada ou pouco de acordo e no postest esta porcentaxe baixa ata o 51,8%- que pode deberse aos datos proporcionados sobre a relativamente baixa porcentaxe de agresións físicas e verbais en España en comparación con outros países da contorna ou á tamén moderada posición de España en Europa en canto a índices xerais de racismo.

De todas maneiras, o que parecen indicar estas respostas é que o programa non modificou substancialmente a comprensión do fenómeno do racismo como problema estrutural e actual, que a maioría do alumnado non parece comprender. Aínda que se a cuestión se formula desde o punto de vista da interseccionalidade -a discriminación débese a unha mestura de factores entre os que figuran a cultura, a etnia, a clase social e o xénero- o alumnado si se mostra considerablemente sensible, como no

caso da pregunta sobre a discriminación con motivo da orixe. Só o 4% do alumnado está en desacordo con esta afirmación, e no postest aumenta do 31,3% ou 33,8% o estudiantado que se amosa bastante de acordo e do 43,6% ao 48,5% o que di estar moi de acordo.

O cal podería significar que o concepto de interseccionalidade podería servir de base para unha mellor comprensión da relevancia actual do racismo, afondando máis nos motivos de por que a discriminación non é reducible á desconsideración cara as persoas máis pobres. A propia sensibilidade cara á discriminación por motivos económicos tamén entraña nese sentido un potencial para desenvolver un pensamento anti-racista. Mais puido acontecer, tendo en conta o que explicara xa Calvo (1989) sobre a redución do fenómeno do racismo nos libros de texto ao nazismo, o *apartheid* surafricano ou a escravitude, que a remisión realizada no programa ás orixes intelectuais do racismo -a súa relación co racialismo da Ilustración, por exemplo- puidese ter o efecto indesexado de facer pensar ao alumnado que, xa que o racismo foi un fenómeno tan estrutural, fonda e amplamente estendido mesmo nas capas máis cultas da sociedade, en termos relativos hoxe parece estar “bastante superado”. Ao respecto, a propia redacción da pregunta -a introdución do bastante- puido conducir a resposta do alumnado cara ese lado.

En calquera caso, ao descender no nivel de concreción da pregunta ao caso español, tanto nas preguntas abertas como no cuestionario competencial a maioría do alumnado si admite que hai na actualidade bastante ou moito racismo no país. En concreto, o 68,6% opina que o racismo é na actualidade un problema que produce moitas discriminacións aínda que non haxa moitas agresións racistas -malia que se reduce esta apreciación desde o 79,4% do pretest-; o 37,3% considera que hai racismo porque hai moitas agresións de carácter racista, o 15,7% -aumenta desde o 5,5%- pensa que non é un problema e que as agresións son algo illado e puntual e o 7,2% opta pola resposta abertamente racista de que as agresións aínda son poucas tendo en conta a conflitividade causada polas persoas migrantes.

9.9. DO CONFLITO SOCIAL AO RACISMO CULTURAL

As teorías do conflito social sitúanse nos alicerces de boa parte das explicacións sobre o relativo grao de rexeitamento en España en Europa da inmigración. O sentimento de ameaza, segundo Bauman (2016), ten a súa base no temor á perda do xeito de vida que en Europa coñecemos. Pois a maioría da poboación, sumida xa na precariedade e na inestabilidade da vida na modernidade líquida, é consciente da fragilidade da súa posición social, polo que a afluencia de migrantes convértese nun motivo de maior incertidume ante o futuro. O descoñecemento do “outro” sería, neste caso, unha causa da ansiedade, unha sorte de agoiro da posible caída do noso mundo.

Noutra obra, Bauman (2006) apoia tamén a súa análise ao respecto nas teorías da identidade. A diferenza tórnase algo real, próximo, en vecindarios multiculturais. A persoa migrante é percibida como portadora de diferenzas que producen medo, contra as que a sociedade maioritaria ergue fronteiras. Mais, asegura, non trazamos fronteiras para separar diferenzas preexistentes, senón que sinalamos diferenzas para xustificar a instauración de fronteiras. Facemos algunhas diferenzas significativas, importantes, nun mundo que se tornou imprevisible e que creou unha grande cantidade de persoas “superfluas” que non teñen nada. Man de obra excedente que chega a cidades europeas xa densamente poboadas e con problemas de desemprego.

Da creación de persoas “superfluas” xa se ocupara en realidade Arendt (1974) no seu estudo sobre as orixes do totalitarismo ao explicar que se negou a millóns de seres humanos, despoixados de Estado ou de nacionalidade, o dereito a teren dereitos. *Los apátridas estaban tan convencidos como las minorías de que la pérdida de los derechos nacionales se identificaba con la pérdida de los derechos humanos humanos como de que aquéllos garantizaban a éstos. Cuanto más eran excluidos del Derecho de cualquier forma, más tendían a buscar una reintegración en lo nacional, en su propia comunidad nacional* (p. 370), explica. Non asistimos na actualidade ao tempo histórico dos totalitarismos, mais a non posesión

da nacionalidade si xustifica discriminacións, cando non marxinações tendentes á exclusión.

A análise de Cea D'Ancona (2004) sitúase nos mesmos parámetros que a de Bauman. O incremento da proporción de persoas reacias á inmigración en España entre 1999 -8%- e 2002 -28%- relaciónase segundo esta autora co aumento da presenza de persoas inmigrantes no país. A partir do 2000 xa se rexistrara unha mudanza de tendencia en dimensións da escala de actitudes cara a inmigración do CIS como a diminución da porcentaxe de persoas partidarias de que os inmigrantes manteñan os seus costumes -81% en 1996 e 67% en 2002-; a maior reticencia a unha interrelación que supoña maior grao de intimidade, como o casamento ou a amizade; a diminución da valoración positiva da inmigración ou a menor percepción dos actos de violencia contra os inmigrantes como un problema importante.

Un estudo posterior da mesma autora observara, porén, mudanzas cara unha maior tolerancia e aceptación da inmigración pese ao contexto económico aínda desfavorable consecuencia da crise financeira do 2008. Porque as actitudes cara a inmigración (Cea D'Ancona, 2016) non dependen só de factores económico-laborais, xa que o rexeitamento mantivérase elevado pese ao crecemento económico do período 2000-2007. O forte incremento da inmigración nun curto período de tempo alimentara, segundo esta autora, a consideración da mesma como ameaza, en coherencia coa teoría do conflito grupal e coa teoría da identidade social.

Ao descender a presenza migratoria real e percibida tamén diminuíra o rexeitamento cara a inmigración. A consideración da inmigración como ameaza económico-laboral afectara ao aumento da xenofobia nos anos de maior incertidume económica e laboral, en consonancia coa teoría do conflito grupal, pois a recesión incrementara a competencia polo emprego e as prestacións sociais. O cambio de tendencia viñera no 2014, axudada pola menor presenza da inmigración na axenda político-mediática ou polo coñecemento mutuo, en coherencia coa teoría do contacto intergrupal, froito dos anos de convivencia entre autóctonos e foráneos.

Outro informe sobre racismo e xenofobia en España, (Fernández, Valbuena e Caro, 2017), observou tamén que as flutuacións no volume

de fluxos de persoas refuxiadas e inmigrantes parecía explicar as porcentaxes máis baixas ou máis altas de sentimentos positivos. A enquisa de actitudes cara a inmigración do CIS de 2017 mostraba un lixeiro retroceso respecto ao 2016, con sentimentos lixeiramente máis negativos sobre a excesiva recepción de prestacións públicas e con actitudes menos tolerantes cara a políticas permisivas de inmigración e asilo. Non obstante, as actitudes cara á convivencia veciñal/escolar/laboral seguían experimentando unha tendencia positiva crecente, sen cambios na actitude favorable cara o acceso das persoas inmigrantes ao mercado laboral, aínda que considerándoos man de obra complementaria que ocupa postos que os españois non queren. Diminuía tamén o nivel de aceptación do acceso do inmigrante ao sistema educativo e de sanidade públicos. Así, as teses de Bauman (2016), Cea D'Ancona (2016) e Fernández, Valbuena e Caro (2017) comparten unha mesma base nas teorías do conflito e da identidade.

Tamén Calvo (2000) apunta na mesma dirección ao sinalar, ao fío de casos como o de El Ejido, que cando os soterrados prexuizados negativos, propagados culturalmente, se converten en acción grupal colectiva de carácter violento, existe previamente un caldo de cultivo que facilita a busca dun *chivo* expiatorio no que descargar a frustración agresiva. Un contexto formado por problemas graves e reais onde, ao seu ver, aniñan as verdadeiras causas da explosión xenófoba ao facilitar que emerxan os sentimentos racistas: o desemprego, a droga, a inseguridade cidadá, a crise económica, a depauperación dos barrios urbanos, a frustración das familias ante a perda de expectativas, a ineficacia do poder político antes todas estas cuestións...

A explicación, segundo este autor, non debe caer nin no reduccionismo dogmático marxiano de restrinxir o problema étnico-racial ao de clase nin, ao contrario, reducir a clase aos aspectos étnico-culturais, pois a chave da discriminación atópase no cruce acumulativo da clase ou subclase social, a nacionalidade non europea, a etnia e/ou cultura desprezada e a "raza", tamén rexeitada. A teoría do peche social de Parkin (1984) é tamén coherente coas teorías do conflito social, desenvolvidas por moitos máis autores.

Un dos principais é Dahrendorf (1990), cuxas teses se cimentan no concepto weberiano de dominación, que implicaría unha relación de subordinación entre grupos sociais. Cada persoa pode, ademais, adoptar un rol dominante ou subordinado en función de cada unha das súas posicións sociais. A dominación organízase a través de estruturas institucionais, polo que o conflito entre dominantes e dominados xera tanto a cohesión como o cambio social. Nese sentido, considera o antagonismo e o conflito, igual que Simmel (2010), un aspecto normal e funcional da sociedade que se debe aprender a xestionar.

Sobre as relacións entre a subclase autóctona e de orixe estranxeira, Dahrendorf (1990) comenta en concreto en confluencia con Parkin (1984) que *cuando la clase mayoritaria traza líneas de pertenencia, no sólo lo hace horizontalmente, sino también lateralmente. Algunos pierden sus derechos de ciudadanía, pero otros ven cómo se les niegan completamente sus derechos civiles* (p. 185). Parece ademais, engade máis adiante, *que la gente no desea vivir en una sociedad multirracial o incluso multicultural, constatación que se aplica, además, no sólo a las mayorías cómodamente instaladas, sino también a las minorías afectadas por el fenómeno* (p. 186). Teorías do conflito e da identidade social cimentan, pois, a explicación deste autor.

Tamén Mills (2015), no seu estudo da elite do poder, engade coma Dahrendorf un concepto weberiano, o de status, aos factores que explican a posición de poder de individuos e institucións, xunto á clase marxiana e a ocupación. Xa Weber, sinala Giddens, (1981) observara a relevancia de diferenzas económicas non relacionadas coa propiedade dos medios de produción, senón cos coñecementos técnicos, coas credenciais, caso dos profesionais e directivos. O status é, neste contexto, unha posición de prestixio social que pode estar ou non asociada á riqueza e que depende da percepción social sobre a diferenza. Entre a análise marxiana e a weberiana sitúase a de Wright (1994), para quen as tres dimensións do control dos recursos na sociedade moderna: control sobre o capital monetario, sobre os medios físicos de produción e sobre a forza de traballo, poden situar as persoas en situacións contraditorias de clase, caso dos empregados de “colo branco”: nin donos dos medios de produción

nin obreiros privados de control sobre a súa actividade como os traballadores manuais.

Neste debate sobre o antagonismo social, Rex (1985) refírese en concreto ao conflito entre man de obra inmigrante e “nativa”. Pois, explica, nas sociedades capitalistas e socialistas a man de obra establecida conseguiu certos avances, cuestionando parte da autoridade dos empresarios e da clase dominante, ata conseguir impoñer algúns obxectivos substancialmente racionais na economía e en concreto no recoñecemento duns mínimos niveis de benestar. Mais o problema, indica, é se estes dereitos se consideran aplicables a toda a clase traballadora ou só á súa parte organizada que logrou conquistalos. Xa que, se non se estenden á man de obra recién chegada, esta quedaría nunha situación de subclase. *Está por ver si esta división y esta lucha entre subclase y clase obrera es sólo una fase temporal. Sin embargo, una cosa está clara. El conflicto que se produce no es solamente étnico, cultural o racial* (Rex, 1985, p. 115), subliña. Pois é máis importante, ao seu ver, a conexión que esta subclase inmigrante establece entre os sistemas sociais e economías desenvolvidos e os subdesenvolvidos.

Tras repasar as explicacións tradicionais do conflito, que describe como unha síntese entre formulacións do marxismo e do estruturalismo baseadas nunha serie de problemas estruturais (económicos, sociais, ideolóxicos, etc) converxentes con procesos conxunturais que os agravan ata facer estalar a revolta, Lorenzo (2001) lembra a importancia doutros marcos interpretativos como os funcionalistas -desde a consideración do conflito como disfunción á aceptación da súa funcionalidade social- ou as teorías que non sitúan o conflito nunha consideración acerca do sistema social tomado globalmente, como a teoría da frustración de expectativas, a teoría da elección racional ou a teoría da mobilización de recursos e das oportunidades políticas.

En calquera caso, admite, a dimensión cultural non foi considerada nas primeiras análises, como se está a facer máis recentemente desde as teorías da construción da identidade colectiva ou desde, por exemplo, a teoría dos marcos interpretativos de Goffman. Tradicionalmente, indica Lorenzo (2001), marcárase unha fronteira entre as compoñentes culturais

e ideolóxicas do conflito, prestando atención sobre todo ás segundas. Mais xa desde diversas formulacións neomarxistas ou desde a historio-
grafía das mentalidades comezou a considerarse a relevancia de factores
culturais en aspectos como a lexitimación da protesta a través de ideas e
tradicións, a transformación de ideas nun discurso político racionalizado
xerador de identidade colectiva ou, en relación co anterior, a mobili-
zación de símbolos, pois nin a privación relativa, nin a frustración de
expectativas nin a elección racional explican por si soas a configuración
da protesta social, dado que se precisa tamén a conformación de solida-
riedades e identidades compartidas.

Nese sentido, Horowitz (2000) subliñou que, mentres as teorías do plu-
ralismo cultural conciben os conflitos étnicos como expresións de valores
incompatibles, as teorías da modernización e dos intereses económicos
entenden o conflito como loita por recursos e oportunidades valorados
en común. *None of the theories, however, addresses the significance of sym-
bolic issues in ethnic conflict* (p. 140), subliña. En relación coa óptica de
Horowitz, Kaufman (2011) lembra que a diferenza étnica non é por si
soa causa de conflito. *That said, ethnic identities can generate conflict by
associating different groups with different interests* (p. 94). Normalmente
intereses diverxentes en canto a beneficios económicos, asegura. Mais iso
non significa, aclara, que sexa unha disputa no fondo económica e non
de carácter étnico, xa *que in ethnically diverse societies, economic issues
are almost always at the same time ethnic issues* (Kaufman, 2011, p. 95).
Cando existe ademais unha diferenza racial, engade, intervén tamén a
memoria da historia da discriminación por cor da pel. Mais, sinala, o que
marca a diferenza entre os distintos grupos é o feito de que a etnicidade
vén definir a identidade grupal, o cal implica elementos simbólicos.

En confluencia con Kaufman, Crawford (1998) subliña que os paí-
ses nos que as institucións políticas politizan a identidade cultural son
máis vulnerables ao conflito étnico que aqueles cuxas institucións polí-
ticas promoven a integración dos grupos culturais diversos. *Economic
discrimination and privilege outside of those institutions can perpetuate
or trigger the political relevance of cultural identity, but strong political*

institutions promoting social integration can act as a firebreak and reduce the political “charge” on culture (p. 556).

Tamén desde a psicoloxía social se realizaron achegas importantes para comprender o conflito e a cooperación étnica e/ou cultural. A identificación con grupos como os étnicos non é algo primitivo ou irracional, sinala Hardin (1995). *Individuals identify with such groups because it is their interest to do so. Individuals may find identification with their group beneficial because those who identify strongly may gain access to positions under the control and because the group provides a relatively secure and comfortable environment (p. 70)*, indica. E nese sentido prodúcense diferenzas segundo status e poder. Os grupos de maior status tenden, segundo varios experimentos realizados na investigación psicolóxica, a establecer máis diferenciacións entre o seu grupo e os demais e a escoller estratexias máis discriminatorias respecto dos grupos diferentes. Así mesmo, os grupos de elevado poder establecen accións que garantan a perpetuación das diferenzas de poder, sobre todo cando aínda poden adquirir máis poder ou cando perciben algún tipo de ameaza, por exemplo polo aumento do exogrupo (do “outro” grupal). Aínda que se atopan en condicións de poder absoluto poden permitirse ser máis xenerosos (Morales, Moya, Gaviria e Cuadrado, 2007).

Mais este tipo de experimentos de laboratorio, explican Brewer e Miller (1996) teñen limitacións como, precisamente, crear artificialmente as diferenzas de status, que non teñen por que funcionar do mesmo xeito no mundo real. *In real world societies, intergroup relationships are often played out in the content of well-established status differences among social groups (p. 132)*. Isto é especialmente relevante, por outra banda, para o debate sobre a teoría do contacto de Allport. A investigación, tanto experimental como de campo, subliñan, suxire que a efectividade do contacto intergrupal para reducir o prexuízo *depends on a complex interaction of the structure and quality of the contact experience, the context in which it takes place, and the frequency and extensiveness of contact relationships (p. 132)*.

A cuestión é que parte dos resultados desta investigación, e sobre todo os referidos á variable B.6., poden interpretarse desde as teorías do

conflito. Varios autores (Bauman, 2006; Dahrendorf, 1990; Rex, 1985; Parkin, 1984; Giddens, 1979) coinciden en sinalar o antagonismo que pode xurdir entre a clase traballadora “nativa” e a man de obra de orixe inmigrante, que conformaría unha nova subclase ou que competiría coa parte que xa tiña as peores condicións laborais da primeira. A análise de Cea D’Ancona (2016) sitúase nesa liña ao sinalar sobre a evolución da xenofobia en España que a consideración da inmigración como ameaza afectara ao aumento da xenofobia nos anos de maior incertidume económica, en consonancia coa teoría do conflito intergrupalo, pois a recesión incrementara a competencia -ou polo menos a percepción da mesma- polo emprego e as prestacións sociais.

Nesta investigación o alumnado rexeita de forma maioritaria os discursos mediático-políticos que, aproveitando a circunstancia das consecuencias da crise, comezaron a reforzar a idea da preferencia para os nacionais no mercado laboral. Máis do 60% desaproba, como vimos, a desigualdade de oportunidades laborais segundo a orixe, aínda que a porcentaxe é neste aspecto mellorable. A unanimidade é maior á hora de descender ao concreto, xa que 8 de cada 10 persoas no postest consideran que non debe haber diferenzas entre estranxeiros e nacionais cando se lles pregunta directamente se os inmigrantes deberan ter só os traballos que os españois non queiran.

O 83% do alumnado asume ademais que un dos problemas que atopan as persoas inmigrantes é a discriminación laboral. No mesmo sentido, o 91% identifica como discriminación a preferencia por nacionalidade no caso do profesor portugués rexeitado para un traballo por non ser español. En paralelo, o 83,5% comprende que a enfermeira española que traballa en Alemaña cobrando menos horas das que realiza debería denunciar e o 75% do alumnado rexeita as condicións laborais da industria téxtil en Asia. Mais todas estas cifras non impiden que, nos instrumentos cualitativos, mesmo no grupo 9, aparezan mostras de preocupación pola competición nos postos de traballo, como acontece no caso da lista de vantaxes e desvantaxes. A propia lei española, ao definir os requisitos para a concesión de permiso de traballo e residencia por motivo de contrato

por conta allea, inclúe que o emprego se atope no catálogo de postos de difícil cobertura.

Ademais, as respostas do alumnado tórnanse máis tépedas na defensa da igualdade de oportunidades cando se pregunta directamente se concordan con que os inmigrantes -os pais e nais dos compañeiros e compañeiras doutras culturas que din querer como amigos nunha sociedade pluricultural- poidan competir en igualdade de condicións cos seus propios proxenitores polo mesmo tipo de empregos, sen ter que quedar nas capas máis baixas da escala de ocupacións. Neste caso, máis do 40% está de acordo -fronte ao 58% que se amosa nada ou pouco de acordo- ou bastante de acordo ou totalmente de acordo con que as familias do alumnado inmigrante teñan oportunidades laborais, pero sen competir cos proxenitores autóctonos.

Como xa comentamos, ademais, nas explicacións dadas polo alumnado nas preguntas abertas atópase unha xustificación que apunta a unha concepción instrumental da persoa inmigrante. Aínda que se opina en xeral que non privan de postos de traballo aos locais, o argumento é que as profesións que van desempeñar son as que os españois rexeitan realizar, é dicir, os empregos de menor cualificación e peores remuneracións, polo que se está a aceptar a posición secundaria das persoas inmigrantes no mercado laboral.

Isto é, non se defende que para calquera traballo, tamén para os de cualificación media ou alta, o criterio de escolla deba ser o principio do mérito independentemente da orixe. De xeito que parece existir unha certa naturalización da posición subordinada que, no mercado laboral ou, por exemplo, na escola, correspondería ás persoas migrantes. Por iso non hai, por exemplo, total unanimidade -só a metade o quere así no maior grao- no acordo con que a cultura dos compañeiros/as doutras culturas estea presente na escola ou en que esta, como institución, contribúa a que os inmigrantes poidan conservar a súa cultura de orixe.

Nese sentido, concordamos con Izquierdo (1994) na consideración como mostra de prexuízo racial e/ou cultural encuberto da asignación ás persoas inmigrantes, por natureza, dun lugar subordinado na escala laboral ou en calquera outro aspecto da economía ou da sociedade. Este

mesmo autor advirte de que as enquisas quizais non son o mellor instrumento para detectar as diversas expresións racistas de cada clase social, e en especial da clase media, que sabe como sortear os sondeos de opinión respondendo ao esperado segundo o fenómeno da desexabilidade social. Izquierdo sinala, por outra banda, o que chama racismo cuantitativo, que ao seu ver parte dun suposto falso, que é que cantos máis estranxeiros vivan nun país, máis racistas vai haber.

Un salto, asegura, desde a lóxica do número á da mala conciencia. Pois, poderíamos engadir, se admitimos, como fan Cea D'Ancona (2016) ou Valbuena e Caro (2017), que a xenofobia aumenta cando se incrementa o fluxo de chegada de inmigrantes, o que estamos a asumir implicitamente é que, para que non haxa racismo, ten que haber menos inmigrantes -representando en España un 10% da poboación e en Galicia un 4%-. É dicir, somos menos racistas se as persoas cultural ou etnicamente diferentes a nós non veñen convivir con nós, non veñen cuestionar, no sentido de Parkin (1984), a nosa posición.

Pero, se forman parte, como di Bauman, do noso vecindario e ademais se perciben -ou se se marcan desde a sociedade maioritaria- as súas diferenzas, quizais reaccionemos con estratexias de peche social (Parkin, 1984) ou, polo menos, con opinións de certa ambivalencia, como detectara Calvo (2000). Por iso quizais unha porcentaxe pequena pero significativa do alumnado -20%- reconece preferir non vivir nun barrio con moitos inmigrantes. E o 44% amósase na escala actitudinal de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que os inmigrantes manteñan a súa cultura, pero só en privado. E a metade non interpreta como feito totalmente positivo que as culturas se inflúan e a mesma proporción considera que para preservar a propia cultura é mellor que non sexa influenciada por outras.

Se no canto da dar a posibilidade de mostrar varios graos de acordo ou desacordo se realiza a pregunta a través de varias opcións pechadas de resposta múltiple, as actitudes segregacionistas maniféstanse porén de forma moito máis matizada, quizais con certo efecto do nesgo da resposta correcta, e só aparecen con claridade nun terzo do alumnado. Cando se inquire sobre que debe facer unha persoa migrante para

integrarse, dous terzos escollen a opción máis intercultural, que avoga polo intercambio mutuo e perto da metade pensa que o inmigrante debe adaptarse mais mantendo ao mesmo tempo a súa cultura. A opción de cultivar a súa cultura sen molestar a sociedade maioritaria queda nun 14,4% no postest, case a mesma proporción que opina que a convivencia se consegue coexistindo pero facendo vidas independentes -16,8%-. Da mesma maneira, só o 9,4% acepta que nacionais e estranxeiros de peores rendementos académicos teñan na escola clases exclusivas para eles. Aínda que tampouco están totalmente de acordo con que os contidos e valores doutras culturas estean presentes na escola, en pé de igualdade cos da sociedade maioritaria.

E nestas ambigüidades, nestas ambivalencias, nestas maiores mornezas que se manifestan a través de preguntas que descenden no nivel de concreción, que non sitúan ao lado outras posibles respostas nas que se ve claramente cal é a opción máis intercultural ou que piden unha reflexión persoal aberta é onde reside, quizais, a chave para detectar as estratexias de peche social. Un xeito de acción colectiva que, segundo Parkin (1984) trata de asegurar a posición de privilexio dun grupo a través da creación dunha categoría de rexeitados ou estraños definidos dalgún xeito como inferiores. Formas de exclusión que, segundo este autor, no capitalismo moderno prodúcense a través da propiedade e das credenciais que sinalaba Weber -un dos estereotipos sobre a inmigración, que o programa conseguiu reducir substancialmente, é de feito que non atopan emprego ou traballos mellores porque non teñen formación-. Parkin sinalou como exemplo de peche social dual, o producido dentro da mesma clase social, o dos traballadores autóctonos contra os inmigrantes.

Mais consideramos que a cuestión vai máis alá da dimensión económica ou de clase do conflito social para acadar, tamén, o cultural. Porque, como advirte Calvo (2000), nin se debe restrinxir o problema étnico-racial ao de clase nin, ao contrario, reducir a clase aos aspectos étnico-culturais. Ou, como sinala Kaufman (2011), en sociedades etnicamente (ou culturalmente diversas) os asuntos económicos son á súa vez étnicos, xa que implican a identidade grupal. Concordamos, deste xeito, tamén con Lorenzo (2001) cando lembra a necesidade de contar

cos aspectos culturais na explicación do conflito social. Porque nin unha estrutura político-económica desigual, nin o sentimento de privación relativa, nin a frustración de expectativas, entre outras teorías, poden explicar por si soas o conflito sen os aspectos relacionados coa construción da identidade colectiva ou coa dimensión simbólica da vida social, no sentido de Goffman (1963) ou de Horowitz (2000).

Goffman (1963) explicou que, cando nos atopamos ante un estraño, buscamos a categoría social á que pode pertencer e deducimos os atributos que pode ter, é dicir, a súa identidade social. A partir destas anticipacións, realizadas a través da aparencia da persoa, formulamos unhas expectativas e demandas sobre ela. Se o estraño ten un atributo diferente aos demais podemos deixar de velo como unha persoa normal da súa categoría para consideralo alguén menos desexable, quizais perigoso. Estes atributos indesexables funcionan como estigmas cando son incongruentes coas nosas expectativas, cos nosos estereotipos sobre a categoría social á que asignamos o individuo.

A cuestión da identidade parécenos, en efecto, indisociable da do racismo. Parkin xa falaba, en realidade, da creación social dunha categoría de traballadores rexeitados ou estraños definidos como inferiores, é dicir, da alterización que implica inferiorización. Como vimos na fundamentación teórica desta investigación, as sociedades humanas (Ramírez Goicoechea, 2011), articulan algún tipo de construción da diversidade/diferenza para dar sentido ao conxunto de discontinuidades socioculturais. Producíndose a un mesmo tempo procesos de identificación con aquelas persoas que se cre e se sente que son iguais ou semellantes e procesos de desidentificación, é dicir, de construción de alteridades, respecto das persoas consideradas non iguais ou parecidas en distintos graos e por distintos motivos.

Mais esa construción da alteridade pode supoñer unha conceptualización en negativo do “outro”, tal como sinalou Olmos (2010) sobre a presentación por parte da clase política do inmigrante como “outro” problemático. King (2019) observara, ao respecto, como a construción da diferenza na escola operaba como unha creación dunha normalidade oposta á suposta diferenza de persoas de certas clases sociais, orixes

nacionais, linguas, relixións, xéneros e orientacións sexuais, actuando como un factor de reforzo das posicións de poder dunhas persoas sobre outras. Deste xeito, a creación social da diferenza a partir da diversidade -pois diversas son todas as persoas, unhas respecto a outras, mais só algunhas son sinaladas como diferentes das que se autoconsiderarían normais- está intimamente relacionada coa organización sociopolítica, coas súas desigualdades.

Por ese mesmo motivo García Castaño, Granados e Pulido (1999) subliñan que a diferenza é unha construción utilizada para xustificar a desigualdade nun mundo que ten na diversidade unha das súas características esenciais. As diferenzas son producidas socialmente e despois esencializadas. Só que na actualidade as diferenzas non se explican desde a xenética, desde o concepto de raza, senón desde bases culturalistas. E o problema radica, segundo estes autores, en que as desigualdades, que son socioculturais, agrúpanse baixo as connotacións da categoría de raza, aínda chamándolle cultura, de xeito que ao naturalizar as diferenzas tamén se lexitiman as desigualdades.

Franzé (2002) apuntara en realidade ao mesmo fenómeno ao comentar que, mesmo nos discursos que ven na inmigración un factor de enriquecemento cultural das sociedades modernas, é a persoa inmigrante a considerada portadora da diferenza etnocultural, tomada como un *a priori* e asignada a certos grupos culturais ou étnicos ao mesmo tempo que se a descontextualiza das relacións de poder entre grupos sociais. Aguado e Ballesteros (2015) insistiron na mesma idea ao remarcar que é frecuente asociar os temas da diversidade cultural coa presenza de alumnado estranxeiro nas aulas, de xeito que a diversidade como concepto non se identifica coa sociedade maioritaria, senón só coas minorías, a través da construción da diferenza.

Nesta investigación só unha cuarta parte do alumnado subliña a igualdade e a diferenza como partes dun mesmo fenómeno na pregunta relativa á definición sobre as culturas humanas. Mais especialmente interesantes ao respecto son os resultados da variable B.2., rexeitamento de actitudes racistas, e da variable D1, comprensión do fenómeno do racismo. Menos da metade do alumnado sinala como racista a crenza

na posesión de distintas capacidades segundo a cor da pel, o cal podería indicar a pervivencia de ideas racistas, aínda que se voltasen máis sutís: non se afirma que hai razas inferiores e superiores, pero si que se poden ter distintas capacidades segundo o fenotipo.

Ante preguntas directas sobre a crenza na superioridade ou inferioridade das culturas, dous terzos -que deberían ser máis- amósanse en desacordo. Pero só o 22,9% -sen cambios desde o 21,2% de partida- admite que o concepto raza substitúe ao de cultura para xustificar a explotación económica e o 60% pensa en maior ou menor medida que a cultura europea é das máis evolucionadas do mundo. É dicir, tampouco se comprendeu, por efecto do programa, o concepto de racismo cultural como xeito de inferiorización do “outro”.

Máis da metade do alumnado pensa ademais que os ataques racistas se deben aos prexuízos ou a ignorancia de certas minorías sociais, polo que non parece que se estea a entender tampouco o racismo como fenómeno sistémico. Un 30% non aprecia racismo na afirmación, realizada nas redes sociais por persoas que negan expresamente que sexan racistas, de que a presenza de persoas musulmás en España é un problema en si. De igual maneira que un terzo non identificaba racismo en condutas como non querer alugarlles unha vivenda ou non permitirles entrar en certos establecementos ás persoas musulmás e un 20% no postest prefere non vivir con inmigrantes.

Mais o problema non é que o alumnado non recoñeza a discriminación social, pois o 95%, nas dúas etapas do estudo está de acordo en que a discriminación por motivos de orixe está presente na sociedade actual. O que acontece é que non a identifican, pese a admitir que se debe precisamente á procedencia xeográfica, como unha forma de racismo senón, como moito, como un dos factores que explican a exclusión social desde o concepto de interseccionalidade. A tendencia é a considerar a discriminación como consecuencia da desigualdade, é dicir, prodúcese o reduccionismo que Calvo (2000) comentaba ao restrinxir os problemas relacionados coa diferenza étnico/cultural á súa dimensión de clase social. Isto é, o discurso sobre a aporofobia enmascara a compoñente racista da discriminación. Nesa liña, ademais, case a metade do alumnado está

de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que o racismo está hoxe bastante superado e as discriminacións se deben a outros motivos.

Non é doado, en realidade, recoñecer o racismo como fenómeno sistémico. Como sinalara o propio Calvo (1989), o discurso dominante é que os racistas son os outros, pois racismo era o nazismo, o *apartheid* surafricano ou a escravitude en América. Ademais, admitir o racismo como problema estrutural actual e presente implica recoñecerse a un mesmo, tamén, como en certa medida racista. Nese aspecto, se se descende no nivel de concreción si que se asume en maior medida que o racismo está presente en España, mais sobre todo na súa cara máis mediática: as agresións físicas. Mais, aínda sí, os racistas seguen a ser os outros. Porque case o 37% considera que hai racismo porque se producen moitos ataques racistas e o 15,7 pensa que son só accións de carácter puntual e illado. O 68,6% admite que o racismo produce discriminacións, pero as que se citan nos instrumentos cualitativos son, sobre todo, as de carácter laboral, é dicir, as máis facilmente imputables á desigualdade de clase social. E ademais, e o que é máis revelador se cadra, só o 19,6% -que era o 13,3 no pretest- admite un certo grao de racismo propio ao asumir que ter ás veces comportamentos ou pensamentos racistas é tamén un xeito de racismo.

Ademais, como xa comentamos, o programa non consegue modificar as actitudes do terzo do alumnado máis proclive ás formas máis indirectas e sutís de segregación social: os que queren que os inmigrantes conserven a súa cultura pero sen molestar a maioritaria, os que prefiren que inmigrantes e autóctonos coexistan pero facendo vidas independentes, os que pensan que son os inmigrantes os que deberían facer todo o esforzo de adaptarse á nosa cultura sen agardar reciprocidade e os que defenden mesmo que vivan en barrios separados. Un 20% preferiría non vivir nun barrio con moitos inmigrantes e só a cuarta parte non pediría requisitos especiais para permitir que as persoas estranxeiras vivan e traballen en España, aínda que o 60% en postest -10% máis que no pretest- diga non ter preferencias de simpatía por orixe xeográfica. Un 44% amósase, porén, na escala actitudinal de acordo, bastante de acordo ou

totalmente de acordo con que os inmigrantes manteñan a súa cultura, pero só en privado.

Menos da metade admiten ademais que critican os comportamentos racistas ou discriminatorios doutras persoas, polo que as actitudes pasivas ao respecto parecen máis elevadas do desexable. En relación con iso, ante bromas e chistes racistas, a metade interviría por entender que está mal, pero só a cuarta parte o considera racismo. Os dous terzos si recoñecen, porén, o racismo institucional a través do caso da inmigrante en situación irregular que vai denunciar unha violación -aínda que o 26% pensan que hai que tramitar por separado as expulsións porque os “sen papeis” poden inventar que son vítimas de delitos para evitar seren deportados- e admiten que tratar sistematicamente como estranxeira unha moza española de orixe subsahariana é un xeito de microrracismo.

Existen, porén, diferenzas intergrupais en canto ás actitudes cara o racismo. Este feito é facilmente apreciable a través dos comentarios recollidos no rexistro de anécdotas. No grupo 2 facíanse bromas sobre xitanos e “moros” machistas cando se debatía sobre o racismo actual en España e unha alumna aseguraba que as persoas ciganas recibían axudas por enviar os seus fillos/as á escola -explicóuselle que ás veces as axudas de emerxencia social se condicionaban á escolarización dos fillos, non que existisen unha sorte de subvención por enviar os descendentes á escola- polo que, dicía, non era certo que non houbera axudas sociais especiais en España por motivos como a cultura ou a “relixión”. No grupo 1 -o centro sitúase nunha vila cunha comunidade cigana bastante numerosa- admitíase que hai bastante racismo -unha das alumnas de orixe latinoamericana dicía que “moito”- e fixéronse comentarios sobre as persoas ciganas como que sempre ían todas xuntas ou como “los gitanos, yo flipo con ellos”.

En cambio, no grupo 5, no que a metade do alumnado é de orixe inmigrante, houbo moita participación o día do debate sobre o racismo a admitiuse sen problemas que “racistas somos todos”, asumindo por exemplo que facer chistes e bromas racistas era un xeito de racismo, aínda que non os microrracismos. -“A mí no me parece mal”- dicía unha alumna estranxeira. Neste grupo destacou unha alumna de orixe brasileira

que relacionaba, ademais, o racismo coa historia do Imperialismo e en especial coa conquista de América. En ningún outro grupo saíron eses elementos sen ser propostos pola investigadora.

No grupo 8 tamén se recoñeceu directamente que “todos somos un pouco racistas”, comentando porén que non hai inferioridade cultural pero si atraso, como no caso dos “árabes” e as mulleres e o terrorismo. O alumnado comprendeu ademais o concepto de neocolonialismo pero non pareceu amosarse moi de acordo -amosou expresións de sorpresa ou incredulidade- coa idea do racismo como problema estrutural global que sitúa as persoas de diferentes países en distintas posicións na economía global. Os datos do rexistro de anécdotas son, así, consistentes cos extraídos do resto de instrumentos cuantitativos e cualitativos, nos que os grupos 5 e 8 amosaron maiores competencias que o 1 e 2, e mesmo o grupo 5 xa mostrara sensibilidade cara ás migracións pero tamén un certo sentimento de superioridade cultural.

O que tratamos de subliñar, en resumo, é que datos como a reticencia -40% do alumnado- a que os pais e nais dos amigos/as doutras culturas ocupen os mesmos postos de traballo que os propios proxenitores; o razoamento de que non hai substitución real de empregos porque os inmigrantes xa realizan os traballos que os españois non queren, sen criticar o feito da súa posición subordinada na escala laboral aínda recoñecendo, se se lles pregunta, que un dos problemas principais das persoas inmigrantes España é a súa discriminación no mercado laboral; os variados graos de acordo do 44% do estudantado coa idea de que os inmigrantes deben manter a súa cultura, pero só en privado; o feito de que a metade non interprete como feito totalmente positivo que as culturas se inflúan e que a mesma proporción considere que para preservar a propia cultura é mellor que non sexa influenciada por outras, semellan unha expresión dun xeito grao de prexuízo relacionado cunha aceptación e naturalización da posición secundaria da persoa inmigrante na sociedade, segundo as teorías do conflito e as teorías da identidade: a alterización xunto ás actitudes de peche social no sentido de Parkin (1984).

Na fundamentación teórica desta investigación explicáramos tamén que nas sociedades actuais o prexuízo racial e/ou cultural (ou étnico)

adoita expresarse de formas sutís, indirectas, compatibles coa defensa activa dos principios da igualdade e da tolerancia como alicerces da democracia. Cuevas, Contreras, García-Calvo e Pastor (2014) utilizaron escalas de prexuízo manifesto e sutil e de emocións para medir a sensibilidade de alumnado de 3º de ESO cara as persoas magrebís, atopando considerables niveis de prexuízo sutil. Nesta tese tamén se observaron, sobre todo a través dos instrumentos cualitativos, certos graos de prexuízo en especial contra as persoas de relixión musulmá e da etnia cigana. Fernández-Castillo e Fernández (2006) descubriran pola súa banda prexuízos raciais, sobre todo do nivel sutil, en alumnado de 12 a 14 anos. Gómez-Berrocal e Moya (1999) indagaran no prexuízo cara a comunidade cigana no estudiantado de secundaria, confirmando o carácter contradictorio e ambiguo do mesmo e a súa natureza manifesta e sutil -unha de cuxas expresións era a exaxeración da diferenza cultural coas persoas ciganas-.

Outro estudo sobre o prexuízo cara a comunidade cigana, magrebí e subsahariana en España (Rueda e Navas, 1996), realizado con alumnado de BUP e primeiros cursos de Universidade, confirmou tamén o carácter ambivalente das persoas con prexuízo sutil, que só expresan abertamente en contextos onde este pode ser xustificado por motivos diferentes aos raciais. Sánchez, Campillo, Ilán, Llor e Ruíz (2005) consultaron a estudantes universitarios, de ESO e de Bacharelato sobre as súas emocións e prexuízos cara as persoas magrebís, atopando racismo sutil na metade dos participantes, sendo ademais máis elevado no estudiantado de secundaria que no universitario. Boa parte destes estudos fixéronse a través das escalas de prexuízo racial de Pettigrew e Meertens (1995).

O racismo moderno caracterízase, lembra Javaloy (1994) seguindo a Pettigrew, por seis actitudes: rexeitamento aos estereotipos máis grosos e da discriminación máis evidente; oposición ao cambio social alegando motivos non raciais mais manifestándose en contra das medidas para corrixir a desigualdade; sentimento de ameaza ao grupo identificado como propio; concepción individualista do éxito no traballo, polo que se os afroamericanos non triunfan é porque non se esforzan; conformidade coas novas normas de conduta na interacción racial, pero sen

interiorizalas e microagresións indirectas (menor conduta de axuda, máis hostilidade...) e comportamentos de evitación.

En Europa, segundo Javaloy, este novo racismo maniféstase nas actitudes cara a inmigración, por exemplo, dando motivos non raciais para obstaculizar o cambio, como cando se xustifica a segregación escolar do alumnado de orixe inmigrante para “preservar a súa cultura” e a “identidade nacional” propia. Nesta investigación só a terceira parte do alumnado reconece aceptar diversos graos de segregación escolar e social, pero só pouco máis da metade do alumnado está totalmente de acordo coa ensinanza de contidos, valores ou costumes doutras culturas nos centros educativos, de igual xeito que tamén pouco máis do 50% se amosa moi de acordo con que os institutos promovan que as culturas diferentes da maioritaria manteñan a súa cultura de orixe. Son cuestións sutís, ambivalentes, ambiguas, ás veces contraditorias, porque dous terzos do alumnado manifestan polo xeral competencias interculturais bastante elevadas, sobre todo a nivel de actitudes e comportamentos.

Pero ademais menos da metade do alumnado sinala como racista a crenza na posesión de distintas capacidades segundo a cor da pel; o 60% pensa en maior ou menor medida que a cultura europea é das máis evolucionadas do mundo; máis da metade considera ademais que os ataques racistas se deben aos prexuízos ou a ignorancia de certas minorías sociais; case a metade está de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que o racismo está hoxe bastante superado e as discriminacións se deben a outros motivos; o 68,6% admite que o racismo produce discriminacións, pero as que cita nos instrumentos cualitativos son, sobre todo, as de carácter laboral, é dicir, as máis facilmente imputables á desigualdade de clase social e ademais só o 19,6% admite un certo grao de racismo propio.

É dicir, que xunto a certas actitudes -sutís e ambiguas- de peche social -unha cousa é admitir unha sociedade multicultural e outra que os pais e nais dos meus amigos doutras culturas poidan competir cos meus polos mesmos empregos- preséntase unha falta de comprensión do racismo como fenómeno estrutural e, en particular, das dinámicas do racismo cultural. Lembramos que Izquierdo (1994) consideraba racismo

encuberto a asignación ás persoas inmigrantes, por natureza, dun lugar subordinado na escala laboral ou en calquera outro aspecto da economía ou da sociedade ou, tamén, o que denomina racismo cuantitativo: a lóxica do número, o discurso do “exceso” de inmigrantes. Nunha sociedade na que, como demostraron Cea D’Ancona (2016) ou Valbuena e Caro (2017), a xenofobia aumenta cando se incrementa o fluxo de chegada de inmigrantes, é dicir, cando, como comentaba Bauman (2016), o inmigrante se converte en veciño/a, polo menos ata que comeza a actuar o efecto do contacto intercultural de Allport para reducir os niveis de prexuízo.

E é por todo isto que consideramos que as dinámicas de peche social, sumadas á ausencia de comprensión do racismo como fenómeno estrutural, global, sistémico e actual, son o caldo de cultivo ideal para o racismo cultural que, en certo sentido, o alumnado da nosa investigación manifesta -na mesma proporción que outros estudos: un terzo de actitudes inmigración máis claras e ata a metade ou un pouco máis de opinións que expresan certos graos de prexuízo sutil, aínda que dous terzos do alumnado, nas preguntas máis directas e xenéricas, se amosen proclives á diversidade e á interculturalidade-.

Consideramos pertinente, ao respecto, lembrar algúns aspectos da teoría sobre o racismo moderno como racismo cultural exposta na fundamentación teórica (Modood, 2001; Rützel, 2001; Taguieff, 2002; Javaloy, 1994; Gilroy, 2002; Giroux, 1993; Barker, 2002; MacMaster, 2001; Menéndez, 2002; Castles, 2000; Flecha e Gómez, 1995; Campani, 2011 e Wiewiorka, 2009). O grupo Inter (2007) definiu como racismo non só os discursos e as ideoloxías senón tamén os comportamentos que, a partir da clasificación das persoas en grupos en base a diferenzas socialmente atribuídas xustifican xerarquías entre os grupos, facendo crer que uns son mellores ca outros e, polo tanto, lexitiman os privilexios dun grupo sobre outro en termos de poder, de prestixio e de recursos económicos, facendo recaer a responsabilidade destas desigualdades nas características dos grupos subalternos deducidas a partir da súa diferenza cultural ou étnica. A descrición do grupo Inter é coherente co comentado sobre

a teoría do peche social de Parkin (1984): alterización, inferiorización, lexitimación da propia posición social e exclusión do “outro” da mesma.

Mais esta “diferenza” non se explica, como no racismo clásico, a través de argumentos biolóxicos, derivados de interpretacións erradas da xenética. Se o racismo bioloxicista leva á exclusión ou ao tratamento desigual das persoas en base ás súas características físicas, o racismo cultural constrúe sobre as diferenzas físicas un discurso da diferenza cultural que marxinaliza ou demanda ou ben a asimilación ou ben a separación por incompatibilidade de grupos que, normalmente, tamén sofren ou sufriron racismo bioloxicista, explica Modood (2001).

O racismo moderno implica segundo este autor, en confluencia co grupo Inter, non só estereotipos ou ideoloxías, senón actitudes que conducen a prácticas discriminatorias en áreas da vida social como o emprego, a vivenda, a educación, os servizos sociais ou a política electoral. Neste sentido, dedúcese a inferioridade cultural -de características, condutas...- destes grupos en base á súa aparencia, pero atribuíndoa non á xenética, senón á cultura, a historia, as normas e estruturas sociais... Sería, poderíamos dicir, no caso de España, a xustificación da desigualdade das persoas ciganas e de relixión musulmá, contra as que o estudantado manifestou certos niveis de prexuízo, en base á súa diferenza cultural e non a supostas características de incapacidade xenética herdada.

Taguieff (2009) explica este novo racismo europeo a partir de dous xiros: o desprazamento da raza á cultura, substituindo a idea de pureza racial pola de identidade cultural “auténtica” e ameazada e o desprazamento da desigualdade á diferenza, pasando das actitudes de desprezo aberto ás de desconfianza cara o contacto e a mestura a través da exaltación da diferenza, da absolutización da mesma e da identidade de orixe, sexa racial, étnica ou cultural. Este mesmo autor advirte contra a concepción do racismo como falsa conciencia -no sentido da ideoloxía como superestrutura de Marx- froito da manipulación política, situando o racismo no “outro”, que define como ignorante ou malvado, agochando unha lóxica asimilacionista cuxa meta final sería diluír as diferenzas. Esta observación de Taguieff coincide co sinalado por Calvo (2000) sobre o racismo en España e tamén detectado na nosa investigación: os racistas

son os “outros”. E se perto dun cuarto de “nós” prefire non vivir con inmigrantes ou con xitanos, non é porque sexamos racistas, senón porque eles son -culturalmente- diferentes, polo que mellor permanecer separados.

Á altura dos anos 60 do século pasado, lembra Javaloy (1994) o vello racismo parecía estar desaparecendo, pero xa desde primeiros dos anos 70 Sears e Kinder (1981) comezan a falar dun “racismo simbólico” sutil e indirecto, compatible coas declaracións en favor da igualdade e da tolerancia que imperan nas democracias modernas. Mais, aclara pola súa banda Gilroy (2002), este novo racismo afastouse precisamente da idea da superioridade racial para expresarse moitas veces a través do patriotismo e do nacionalismo, presentando a nación como “comunidade cultural” branca ameazada por ataques internos e externos, da incompatibilidade entre culturas ou do asalto aos valores polas políticas de protección das minorías, desde unha perspectiva compartida en Gran Bretaña por sectores conservadores e laboristas.

Ao cabo, salienta Balibar (1988), o racismo é un fenómeno estrutural ligado á construción do Estado-nación moderno, xa que foi, primeiramente un xeito de clasificar os humanos no que as diferenzas sociais e históricas son transformadas en diferenzas naturais, mais despois da clasificación erixiuse a xerarquización. Só os membros da comunidade nacional son considerados “iguais”. Mais tampouco todos os membros desa comunidade son considerados cidadáns, pois exclúense as minorías, os migrantes ou os ciganos, por exemplo.

Nesta investigación non se atoparon apenas razoamentos tan directamente racistas, mais si certos niveis de prexuízo relacionados con actitudes asimilacionistas e coa defensa dunha certa separación das culturas: un grao non o idealmente unánime de aceptación da presenza das culturas minoritarias na escola ou a idea de que estas deben conservarse, pero en privado, por exemplo. Alén de que o feito de que a xenofobia aumente, como explicou Cea D’Ancona, co maior fluxo de inmigrantes, parece indicar unha certa concepción dunha protección das fronteiras de tipo “patriótico”: discurso máis aberto na extrema dereita, pero tampouco ausente noutros partidos (Fernández, 2018).

Trátase da mesma dinámica explicada no caso francés por Rätzhel (2001), seguindo a Balibar e Taguieff. As diferenzas culturais son naturalizadas, esencializadas, percibidas como estáticas, e as relacións entre individuos son reducidas á diferenza, esquecendo a similitude. Nesta investigación só a cuarta parte do alumnado entende similitude e diferenza como as dúas caras dun mesmo fenómeno, a mesma proporción que comprende que ás veces se substitúe o concepto raza polo de cultura para xustificar as mesmas discriminacións.

Rätzhel apunta ao mesmo fenómeno que MacMaster (2001) denomina discurso da Europa-fortaleza que, segundo subliña este autor, contribúe a afondar na construción da oposición entre o “nós” e o “eles” ao presentar a máis “civilizada” Europa como unha illa asediada por persoas brutalizadas pola fame e a desesperación -esa Europa que o 60% do alumnado desta tese considera máis “evolucionada”-. A nova extrema dereita europea, reflexiona MacMaster, tenta enmascarar a súa conexión co vello fascismo presentando os africanos, asiáticos ou árabes como antes o fixo cos xudeus, coma un perigo en termos de substitución do home europeo branco “na súa propia terra”. Así, o racismo cultural opera a través dunha cara aberta, o discurso anti-inmigración, e dunha cara máis oculta que reproduce os prexuízos antixudeus. Este xeito de racismo cultural conecta en España cos discursos mediáticos sobre a ameaza da “avalancha” de inmigrantes, que en parte este programa conseguiu desbotar presentando os datos reais, malia que non lograse que o alumnado comprendese o propio concepto de racismo cultural e as súas consecuencias sociais e políticas.

Perceval (2013) analizou como algúns partidos conservadores europeos conseguiron gañar votos a través do discurso da dereita “desacomplexada” que disputa á ultradereita temas como o tratamento, fóra dos límites do “politicamente correcto”, de cuestións que segundo os seus líderes estaban “na rúa”, como o control da inmigración e a delincuencia dos migrantes. E fronte a esta construción política e mediática da alteridade estaba “o noso”, desde un diferencialismo que admite a diversidade cultural pero en territorios separados para protexer a nación da mestura. A alarma mediática creada en España contra os menores

non acompañados podería ser un bo exemplo desta dinámica, que o programa conseguiu en certa medida contrarrestar ao lograr reducir a asociación entre delincuencia e inmigración.

Un caso especial, detectado tamén a través do noso programa -un terzo do alumnado non aprecia discriminación en negar a persoas musulmáns o acceso á vivenda ou a entrada en certos establecementos, nin ve racismo en dicir que os musulmáns son un problema para Europa- é o da islamofobia. Chin (2017) lembra como, en 2010, líderes políticos de Alemaña, Gran Bretaña e Francia comezan a difundir un discurso sobre o “fracaso” do multiculturalismo en Europa. Mais fora xa nos anos 70 e 80 cando poboacións inmigrantes diversas comezaran a seren definidas en función da súa relixión -a musulmá- fomentando as dúbidas sobre a súa capacidade para “integrarse” e sobre a compatibilidade da súa “cultura” -considerada iliberal, patriarcal, opresiva e intolerante- coa “occidental”.

Lentin e Titley (2011) salientan tamén a islamofobia como unha nova forma de racismo dominante. Así, a retórica sobre que todas as culturas “son iguais” -no sentido de equivalencia e non de igualdade- pode contribuír a agochar as xerarquías e relacións de poder nas que están inmersas, como cando, exemplifican, as elites latinoamericanas que sempre foran contrarias aos dereitos das minorías indíxenas se voltan defensoras do dereito á “diferenza cultural” das mesmas para xustificar a súa subordinación social, económica e política, a súa posición de cidadás de segunda.

García Castaño, García-Cano e Granados (1999) resumen todas estas cuestións na súa reflexión sobre o racismo pensado. O racismo, explican, é un sistema de crenzas, actitudes e comportamentos estruturado en base a xerarquías dicotómicas do tipo superior/inferior; mellor/peor; bo/malo; branco/negro; civilizado/bárbaro; culto/inculto. A partir destes xeitos de inferiorización prodúcense rexeitamentos e discriminacións do outro definido a partir dunha serie de trazos diferenciadores de contido cultural, étnico ou social, e rara vez só sobre o suposto biolóxico sobre o que se sustenta a diferenciación racial.

Mais o racismo, aseguran, non se debe reducir ás actitudes e comportamentos de certas minorías sociais -como o 40% dos nosos participantes tende a entender- como a mocidade de ideoloxía pro-nazi. Porque se trata

dun problema estrutural que, se ben non debe confundirse co racialismo como ideoloxía, que, seguindo a Todorov, non ten por que conducir necesariamente a comportamentos racistas, tampouco debe desligar teoría e práctica, é dicir, ideas e actitudes de comportamentos. O noso programa non logrou, ao respecto, que o alumnado comprendese o racismo como fenómeno estrutural.

Mais nas últimas décadas o racismo transformouse, segundo estes autores, aparecendo un racismo sen “razas”. Non hai razas superiores, pero si diferenzas explicables pola cultura ou pola etnia que se entenden estáticas, compactas, homoxéneas e inalterables, de xeito que se exaltan as identidades culturais das diferentes comunidades como esenciais e irreducibles, rexeitando a mestizaxe cultural non con argumentos biolóxicos, senón en base á protección das fronteiras, a incompatibilidade entre as formas de vida e a imposibilidade da convivencia. O resultado, explican tamén García Castaño, García-Cano e Granados, é un xeito de racismo sutil e indirecto compatible coa proclamación da tolerancia e da igualdade.

A retórica racista é mudada, segundo salientan, por un discurso nacionalista e patriótico tras o que hai seres humanos inferiores que non merecen os mesmos dereitos por non ter a identidade cultural definida polo Estado-nación, que serve de criterio diferenciador respecto do Outro. Nesta investigación non se atoparon apenas posicionamentos contrarios á igualdade de dereitos, nin entendida de xeito teórico nin respecto á defensa do acceso á sanidade ou á educación, por exemplo, aínda que, como se comentou, si se observaron algunhas actitudes de peche respecto da igualdade de oportunidades no mercado laboral cando se percibe unha competencia coa propia familia e contorna.

Por último, advirte Menéndez (2002), a análise do racismo non debe reducirse ao branco nin separarse da construción da etnicidade. Porque a maioría de conflitos e masacres actuais, indica, exprésanse a través de problemáticas étnicas, relixiosas ou nacionais, alén das raciais. Así, o corpo do “outro”, indica, é cousificado racial, étnica, política e relixiosamente. O núcleo do problema non reside, pois, en se se apela ao étnico, o biolóxico ou o racial, senón no significado dado á diferenza, que si adoita

ser cultural ou político-cultural. É por iso que tanto nos instrumentos de toma de datos como nas actividades deste programa se falou non só de culturas, senón de diferenzas construídas en base tamén á nacionalidade, a etnia ou a relixión.

9.10. INTERCULTURALIDADE E MULTICULTURALIDADE

Asimilacionismo e etnocentrismo son dous conceptos moi importantes nesta investigación debido á súa relación co racismo cultural. O asimilacionismo é un dos xeitos de expresión do racismo culturalista, segundo Modood (2001) pois, marcada a diferenza cultural, un dos xeitos de rexeitala é tratar de desintegrala na sociedade maioritaria. Así mesmo, o etnocentrismo está directamente conectado coa xerarquización social creada polo racismo, pois, tal como explican García Castaño, García-Cano e Granados (1999), este consiste nun sistema de crenzas, actitudes e comportamentos cimentado en xerarquías dicotómicas do tipo superior/inferior; mellor/peor; bo/malo; branco/negro; civilizado/bárbaro; culto/inculto. A partir destes xeitos de inferiorización prodúcense discriminacións do “outro” definido a partir dunha serie de trazos diferenciadores de contido cultural, étnico ou social. Desta maneira, tanto o asimilacionismo como o etnocentrismo son dúas posturas contrarias a unha concepción intercultural das relacións entre persoas e grupos pluriculturais.

A educación intercultural como modelo de intervención conformouse de feito, segundo lembra a fundamentación teórica desta tese, como unha resposta á chamada educación multicultural, situada dentro do paradigma do *melting pot* americano, unha filosofía, en realidade, asimilacionista, cuxo obxectivo de “fusión cultural” trataba de diluír a diferenza nunha unidade definida segundo os criterios da sociedade branca, protestante e anglosaxoa (Giménez e Malgesini, 1997). Ao respecto, Galino e Escribano (1990) subliñan que o termo multicultural implica unha situación de feito, unha sociedade na que coexisten varios grupos culturais, mentres que o concepto intercultural afirma o diálogo, a reciprocidade e a interdependencia.

A perspectiva multicultural, lembra pola súa banda Ramírez Goicoechea (2011), foi incorporada ás políticas sociais mediante a discriminación positiva coa finalidade de cumprir coas reivindicacións das minorías, primeiro nos Estados Unidos e despois en varios países europeos ou en Canadá e en Australia. Mais o que aconteceu, asegura, foi que estas políticas non superaron o marco esencialista de *un grupo, unha cultura*, polo que tiveron o efecto de reificar as diferenzas e etnificar os conflitos sociais. Un exemplo segundo esta autora foi, precisamente, a política do *melting pot* en Estados Unidos, desde un multiculturalismo liberal que celebra unha fusión cultural que supón, na práctica, asimilación. A este multiculturalismo liberal engadiríase despois un interculturalismo liberal centrado nos dereitos das minorías que defende o recoñecemento das diferenzas grupais pero sen revisar as estruturas e prácticas económico-políticas que sustentan a imposibilidade dunha interculturalidade plena.

Goicoechea (2011) propón, como alternativa, un multiculturalismo/interculturalismo crítico que conduza á descolonización cultural e do coñecemento e á emancipación das relacións políticas de dominación. Nun proxecto de descentramento do pensamento que non olle tanto as diferenzas e subliñe as semellanzas, sen negar a diferenza mais sen que desde a construción desta se promova a discriminación nin a lexitimación da desigualdade. Por iso é importante tamén realizar unha crítica das perspectivas eurocéntricas. O eurocentrismo é, segundo Giménez e Malgesini (1997), unha das manifestacións do etnocentrismo ou tendencia a xulgar ou valorar outras culturas desde a identificada como propia, valorando o estilo de vida ou costumes do propio grupo como mellores ou normais e as das persoas ou grupos alterizados como inferiores ou incorrectas.

Nunha investigación realizada en Galicia, De Palma, Fernández, Sánchez e Verdía (2018) detectaron que os discursos sociais dominantes tendían a non ter en conta que as persoas inmigrantes traen consigo a súa propia bagaxe cultural e lingüística, polo que a perspectiva que se impón é a asimilacionista. Canto as propias persoas entrevistadas definían integración subliñaban ademais varias dimensións: socioeconómica (acceso ao traballo, vivenda, educación, sanidade); político-legal (dereitos

políticos) e cultural (respecto á diversidade cultural e relixiosa), nun sentido antiasimilacionista (as persoas migrantes queren conservar as súas culturas de orixe) e intercultural (entendendo a diversidade como oportunidade para o enriquecemento mutuo). Un concepto de integración que implica non só coexistencia como coincidencia nun mesmo espazo, senón convivencia como inserción con igualdade de dereitos a todos os niveis.

Giménez e Malgesini (1997) lembraron, en relación con isto, o nexos entre o racial, o etnocultural e o sociopolítico, pois a cor da pel e a pertenza a unha minoría etnocultural -non necesariamente a condición de estranxeiría- adoitan estar na base da discriminación. E Juliano (1993) explicou que só desde unha concepción dinámica da variedade cultural, lonxe dunha concepción estática de cultura, pode verse a diversidade cultural como enriquecedora, afastada dos proxectos asimilacionistas. Nun mesmo sentido, Ramírez Goicoechea (2011) subliñou que non hai relacións entre culturas como todos pechados, homoxéneos e uniformes, senón relacións entre persoas que producen representacións e prácticas construtoras de sistemas clasificatorios e de procesos de identificación e de creación da alteridade.

Por iso mesmo Aguado, Gil e Mata (2005) salientaron que as diferenzas culturais son disimilitudes nos significados que damos aos acontecementos. E Aguado (2003) explicou que entre os propósitos da pedagogía intercultural figura deconstruír as visións esencialistas da identidade e da cultura. Para concretar o significado do termo “intercultural” Sales e García (1997) distíngueno doutros tres enfoques, o asimilacionista, o integracionista e o pluralista. Segundo o asimilacionista, a diversidade é un problema que debe ser resolto nun sentido de homoxeneización, sendo os distintos grupos culturais absorbidos polos dominantes. O modelo integracionista formula a igualdade de dereitos, mais reducindo a realidade multicultural e un problema de déficit, desde unha perspectiva compensatoria das diferenzas interpretadas como carencias dunhas culturas minorizadas que deben adaptarse para integrarse, como no *modelo de melting pot*, nunha entidade “superior” ás culturas que a conforman por separado.

Na perspectiva pluralista, a metáfora é o *salad bowl*. Cada grupo cultural ten dereito a conservar as súas características, mais considérase que, como o contacto entre culturas se produce nun contexto de relación de poder, cada grupo cultural debe resaltar a súa diferenza e defender os seus intereses fronte aos que tenten sometelo, polo que convén que cada grupo conte con estruturas e institucións propias. O perigo do pluralismo segundo Sales e García (1997) é conducir ao relativismo cultural e mesmo ao segregacionismo.

O interculturalismo parte, pola contra, segundo estas autoras, dun concepto de cultura dinámico que permite o diálogo entre os diversos grupos culturais. Non considera tampouco ningunha cultura superior a outra, nin adopta unha perspectiva relativista segundo a cal todas as culturas serían igual de válidas, senón que adopta unha perspectiva crítica con todas as culturas. Desde este enfoque considéranse os grupos culturais na súa heteroxeneidade -cos seus conflitos- e sublíñase non a diferenza cultural, senón a interrelación do factor cultural co político, de xénero, de clase social, de idade..., buscando os elementos comúns aos distintos grupos que permitirán o entendemento entre eles.

Desde este marco teórico podemos interpretar os resultados obtidos na nosa investigación en relación co asimilacionismo e co etnocentrismo. A variable A.2. permitiu observar que a autopercepción do alumnado a respecto da súa propia comprensión da diversidade cultural é elevada, mais na práctica tenden a confundila con nacionalidade, é dicir, con inmigración, aínda que se produce un avance ao respecto ao reducirse á metade, ata menos do 10%, a identificación simplista entre nacionalidade e cultura, ao mesmo tempo que evoluciona do 39% ao 57% a porcentaxe de alumnos e alumnas que entenden que a diversidade é algo normal en calquera país, aínda que non houbese inmigrantes, xa que esta inclúe, aínda considerada desde a perspectiva do Estado-nación, unha dimensión endóxena.

A variable B.4. céntrase de xeito específico no asimilacionismo. Pouco máis da metade do alumnado está totalmente de acordo coa ensinanza de contidos, valores ou costumes doutras culturas nos centros educativos. O mesmo acontece coa pregunta sobre se os institutos deberan promover

que o alumnado de culturas diferentes da maioritaria manteñan a súa cultura tras chegar a España. Algo máis da metade -51,2 no pretest e 55,9 no postest- amósanse totalmente de acordo, mais a cuarta parte -26,5% no pretest e 24,2% no postest- só están bastante de acordo e o 13,9% e 13,7%, respectivamente, só de acordo.

Ademais pouco máis da metade dos enquisados amosárase nada ou pouco de acordo en que as persoas doutras culturas deben conservar a cultura de orixe só no ámbito privado; o resto concordan en distintos graos. Por outra banda, dous terzos do alumnado opinaban que, para integrarse, as persoas inmigrantes deben favorecer o intercambio coa cultura maioritaria de xeito que ambas partes aprendan unha da outra. Mais a opción de cultivar a súa cultura pero sen molestar a sociedade maioritaria era escollida por un 24,8% no pretest, que se reduce ao 14,4% no postest. Na pregunta sobre a convivencia os dous terzos tamén escolían a opción máis intercultural pero o 16% preferían que cada cultura fixese vida separada aínda coexistindo no mesmo espazo.

O 40,5% do alumnado no pretest e o 50,3% no postest está totalmente de acordo con que as culturas se influen unhas a outras interpretando este fenómeno como positivo -a mellora neste caso é do 10%- mais segue a ser unha proporción reducida. E tamén a metade do alumnado está de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que para conservar a cultura propia é mellor que non sexa influenciada por outras. É dicir, a metade do alumnado non concibe a influencia entre culturas desde unha perspectiva intercultural.

O 76% do alumnado amosouse disposto a aprender aspectos da lingua ou da cultura dos compañeiros e compañeiras procedentes de países culturalmente diferentes -o 36,8% de introducir linguas estranxeiras como materia optativa e o 39,3% de aprender algunhas palabras-. Podemos deducir, entón, que a maioría do alumnado está a favor de realizar algún tipo de esforzo por aprender aspectos das culturas minoritarias, mais esta proporción inclúe os alumnos que o farían só se as culturas e linguas minoritarias fosen “importantes” no mundo e os que non terían problema se fosen linguas minorizadas.

Por outra banda, o 18% do alumnado pensa que un dos problemas das persoas inmigrantes é que non queren integrarse e, ao citar exemplos concretos, aínda que minoritariamente, maniféstanse prexuízos contra a comunidade cigana ou contra as persoas de orixe magrebí, de xeito que as actitudes abertamente menos interculturais volven situarse arredor dun terzo ou un cuarto do alumnado. Non podemos concluír, en definitiva, tal como teñen sinalado outros estudos sobre a sociedade galega en xeral (De Palma, R., Fernández, B., Sánchez, A. e Verdía, V. 2018; Rodríguez, L., e Silva, I., 2017), que o estudantado estea afastado de perspectivas asimilacionistas, que chegan a situarse nos casos máis sutís na metade dos participantes.

Non se aproba a segregación escolar, pero nin se apoia totalmente a presenza de elementos das culturas minoritarias nos institutos nin se acepta plenamente a influencia mutua entre culturas, o cal afasta unha proporción importante -o 50%- do alumnado dunha perspectiva verdadeiramente intercultural. Neste caso, como no do racismo, volven presentarse ambigüidades e ambivalencias que remiten, unha vez máis, a certo grao de prexuízo cultural encuberto. Dous terzos do alumnado opinan que, para integrarse, as persoas inmigrantes deben favorecer o intercambio coa cultura maioritaria de xeito que ambas partes aprendan unha da outra, pero pouco máis da metade dos enquisados amosárase nada ou pouco de acordo en que as persoas doutras culturas deben conservar a cultura de orixe só no ámbito privado, polo que o resto amosa distintos graos de acordo. Se a pregunta é formulada, como no segundo caso, como se fose algo aceptable e sen ir acompañada doutras opcións de resposta, senón simplemente dando a opción de expresar graos de acordo, abrollan actitudes máis asimilacionistas.

A variable B.3., complementaria da anterior, refírese especificamente ao rexeitamento de actitudes etnocéntricas. Arredor do 80% -77% no pretest e 81% no postest- desbotan que existan culturas mellores e peores. O 71% nega que a súa cultura sexa mellor ca outras e só o 10,3% no pretest e o 9,8% no postest concordan con que a española se sitúa entre as máis avanzadas do mundo. Mais iso non impide que consideren unhas culturas máis “avanzadas” ca outras, porque só o 44% descartan a idea de que a

cultura europea está máis “evolucionada” ca outras. Xunto a este dato, só o 21,2% no pretest e un 22,9% no postest admiten que a cultura substitúe ás veces o concepto de raza para defender o mesmo, polo que o concepto de racismo cultural non parece ter sido asumido. O alumnado repudia, así, as afirmacións categóricas de superioridade, seguramente pola súa connotación racista, e tampouco parece considerar a cultura española entre as “mellores” do mundo, mais acepta afirmacións que presentan a mesma idea -referida á cultura europea e, en xeral, “occidental”- de xeito máis sutil, con outros termos como “avanzadas” ou “evolucionadas”.

Mais para discernir se o alumnado ve como verdadeiramente iguais as persoas culturalmente diferentes é importante saber se apoian a igualdade de dereitos, pois se non é así o rexeitamento dunha suposta inferioridade estaría a quedar só no plano teórico. De feito, aumentou substancialmente nesta investigación a porcentaxe do alumnado que sinalou todas as respostas consideradas como máis sensibles -do 22% ao 33%- na pregunta do cuestionario competencial “Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos que...”, situándose tamén nun 80% a porcentaxe de persoas que consideran que as axudas de emerxencia social deben ser iguais para españois e estranxeiros. Sobre as condicións laborais na industria téxtil na India ou Bangladesh o 88% das mulleres e o 55% dos homes considéranas inaceptables.

A variable B.5. indaga en concreto na defensa efectiva da igualdade de dereitos en canto a sanidade, educación e axudas sociais. Os seus resultados mostran que o alumnado está maioritariamente a prol da igualdade de acceso e de dereitos e recusa, en consecuencia, a preferencia para as persoas “nacionais” no acceso ás axudas sociais. Aínda que as actitudes negativas ao respecto -o 34,8% séguese amosando tras o programa de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo co tópico do abuso por parte dos inmigrantes da sanidade gratuíta- mantéñense arredor dun terzo do alumnado participante e non se reducen significativamente tras a aplicación do programa, que si pareceu ter efectos a nivel de coñecementos, por exemplo, sobre o xeito en que se financia a sanidade pública en España.

De xeito paralelo, máis de dous terzos da poboación enquisada amóbase de acordo con que as persoas estranxeiras teñan os mesmos dereitos que as españolas, o 80% considera inxusta a concesión de permisos de residencia por demostrar maior poder adquisitivo, o 86% apoia a equiparación de dereitos das persoas en situación irregular e o 60% -a diferenza coa resposta anterior débese seguramente aos matices introducidos nas opcións de resposta- di estar de acordo con que para demostrar que somos persoas solidarias debemos aprobar a regularización das persoas sen papeis. Parece entón que dous terzos do alumnado defenden unha igualdade efectiva de dereitos entre persoas autóctonas e inmigrantes, o cal sería unha mostra dunha concepción intercultural das relacións entre persoas pluriculturais.

Mais, como en variables anteriores, un terzo dos participantes demostran actitudes menos proclives ao recoñecemento de dereitos que non mudan substancialmente coa execución do programa. As actividades si conseguiron melloras no aspecto da proporción do alumnado que se amosou pouco ou nada de acordo coa afirmación de que a calidade da atención sanitaria non empeora por parte das persoas migrantes, que pasou do 12,2 ao 2,5. Mais, como dato negativo, a crenza no estereotipo de que os inmigrantes reciben máis axudas que os españois aínda que non teñan máis dificultades económicas mantense na metade do alumnado no postest.

Aínda así, parece que a defensa da igualdade na sanidade, na educación e nas axudas sociais é unha postura firme e arraigada que non contradí as declaracións máis teóricas sobre a igualdade de dereitos nin revela apoio á discriminación do inmigrante. O feito de que, en certo sentido, se manteñan algúns estereotipos sobre a sobreutilización da sanidade e das axudas sociais por parte dos inmigrantes e, a pesar diso, a maioría do alumnado siga mantendo a defensa do dereito de acceso en igualdade, parécenos moi positivo.

Nese sentido e, aínda que non se poida afirmar que o alumnado se afaste totalmente de perspectivas asimilacionistas e etnocéntricas, sobre todo cando estas se expresan cunha linguaxe máis sutil, podemos deducir, debido á case unánime defensa efectiva dos dereitos de igualdade, que

os seus enfoques sobre as relacións interculturais poderían converxer con algunhas das propostas dun multiculturalismo crítico consideradas desde a educación como parte dun proxecto para a formación da cidadanía. Leiva (2011) inclúe a educación intercultural dentro dos principios da educación inclusiva. Bartolomé, Cabrera, Del Campo, Martín, Sabariego e Vilà (2007) van máis alá ao situar a educación intercultural no marco da educación para a cidadanía. A evolución da educación intercultural desde a perspectiva europea foi analizada por Alcalá del Olmo (2004), que distinguiu varias etapas, desde o asimilacionismo e o interculturalismo á fase máis recente, a da educación para a cidadanía no marco dos Dereitos Humanos e da loita contra o racismo e a intolerancia.

Bolívar (2007) subliña ao respecto que a nova educación para a cidadanía trata de formar individuos responsable que cumpran cos seus deberes, cidadáns ou cidadás que participen activamente nos asuntos da comunidade. Nese sentido, a proposta de Charles Taylor, indica Gutmann (1994), é unha das posibles respostas á pregunta sobre en que sentido as nosas identidades múltiples como mulleres ou homes, afroamericanos, asioamericanos, americanos nativos, cristiáns, xudeus, musulmáns, etc, poden e deben ser publicamente recoñecidas. O liberalismo, sinala, defende que o Estado debe ser neutral ante esas identidades, polo que a igualdade refírese só ao ben común: sanidade, educación, liberdade relixiosa, de asociación, dereito a voto...

Mais as demandas de recoñecemento dos grupos particulares deben, segundo esta autora, ser tamén consideradas. Porque un Estado liberal democrático debería axudar aos grupos desvantaxados a preservar a súa cultura fronte á intromisión da cultura maioritaria. Na nosa investigación, porén, aínda que se detecta unha práctica unanimidade na defensa da igualdade de dereitos para as minorías, podemos deducir que o grao de acordo con esas políticas de recoñecemento sería máis limitado, pois a metade non está totalmente de acordo con que os institutos se impliquen na conservación das culturas das minorías e algo menos da metade dos enquisados amosouse en distintos graos de acordo en que as persoas doutras culturas deben conservar a cultura de orixe só no ámbito privado.

Neste sentido parécenos especialmente interesante, entre as teorías do multiculturalismo, a perspectiva de Parehk (2000). Unha cultura, explica, non é algo estático, mais tampouco mudan ao mesmo tempo todos os seus aspectos, polo que a identidade, aínda tendo ambigüidades e contradicións, varía lentamente, dando tempo aos individuos a adaptarse aos cambios. A “nosa cultura” non é necesariamente aquela na que nacemos, senón aquela coa que nos identificamos. Todos os seres humanos son, por outra banda, seres naturais e culturais á vez, que comparten unha identidade pero de forma culturalmente mediada. Son similares e diferentes. A uniformidade é inseparable das diferenzas. Por iso non se debe tratar igual os seres humanos só no que os fai iguais, senón tamén no que os fai diferentes, é dicir, a cultura. Xa que unha teoría da igualdade baseada na uniformidade conduce a que só unha determinada ou unhas determinadas formas de vida se acaben considerando dignas. Na nosa investigación, aínda que a comprensión do concepto de cultura como heteroxéneo e dinámico avanzou, só a cuarta parte considera similitude e diferenza como dous aspectos dun mesmo fenómeno.

Tendo en conta isto, a estrutura política dunha sociedade multicultural debe basearse segundo Parehk (2000) en varios principios. Entre eles, un sistema de dereitos fundamentais recollido nunha Constitución que reafirme a igual dignidade de toda a cidadanía. Tamén un tratamento igualitario por parte do Estado que implica a ausencia de discriminación e intervencións activas para eliminala. A igualdade de dereitos debe incluír, na súa opinión, os dereitos civís, políticos, económicos e culturais, sendo estes últimos os que un individuo ou unha comunidade precisan para expresar, manter e transmitir a súa identidade. Porque as comunidades minoritarias precisarán axuda para superar desvantaxes derivadas das diferenzas culturais ou de pasadas inxustizas.

As respostas do alumnado desta investigación parecen estar na liña da igualdade formal e efectiva de dereitos civís, políticos e económicos -con matices en canto a igualdade de oportunidades no mercado laboral se os inmigrantes compiten cos propios proxenitores- pero non tanto na dos dereitos culturais, porque neste último caso debería ser, como vimos, máis elevado o acordo coas perspectivas interculturais, non

asimilacionistas, das relacións entre persoas e grupos pluriculturais na escola como institución ou na sociedade.

Mais, considerando as ambigüidades, as ambivalencias, as contradicións e o certo grao de prexuízo cultural amosado polas respostas do estudantado, lembramos tamén as críticas ao multiculturalismo de Žižek (1998) ou Bauman (2003). Žižek (1998) asegura que o multiculturalismo actual na práctica é só unha distancia eurocentrista condescendente e/ou respectuosa con culturas locais das que prefire manterse afastado. Nese sentido, os resultados da nosa investigación atoparon ata nun terzo de alumnado apoio a diferentes graos de segregación social e escolar das persoas inmigrantes, mais detéctanse ata unha metade de opinións proclives a certa distancia dos aspectos, precisamente, máis culturais: non excluílos das aulas, pero tampouco estar totalmente de acordo con incluír valores das súas culturas nos currículos, por exemplo.

Bauman (2003) realizou tamén críticas ao multiculturalismo, que considera parte do pensamento da “corrección política” das clases cultas. En aparencia guiado polo principio liberal da tolerancia e polo dereito das comunidades á autodeterminación e ao recoñecemento, explica, na práctica actúa como unha forza conservadora ao redefinir as desigualdades como diferenzas culturais a manter. O novo culturalismo, apunta este autor, opera como o vello racismo, mais substituíndo a lexitimación da desigualdade a través dunha suposta inferioridade innata das razas por unha representación de condicións desiguais como dereito das comunidades a escoller o seu xeito de vida.

A explicación de Bauman sitúase, así, na liña das teorías sobre o racismo cultural. Nese sentido, na nosa investigación si se detectaron contradicións entre declaracións máis formais e xenéricas arredor da defensa dos dereitos de igualdade e opinións máis temperadas cando estes implican igualdade efectiva no mercado laboral ou unha presenza máis equitativa dos contidos e valores de distintas culturas en aulas multiculturalis. Polo que, se a educación se propón como obxectivo formar cidadáns e cidadás críticos que se sumen a un proxecto de sociedade intercultural, consideramos, en conclusión, que este tipo de cuestións deberían ser máis traballado na institución escolar.

9.11. METAVALIACIÓN DO PROGRAMA: EMOCIÓNS E ACTITUDES

A análise das escalas de satisfacción do profesorado e do alumnado permite realizar algunhas reflexións relevantes sobre a implementación do programa. As dimensións coas que o estudantado se mostrou máis satisfeito son os contidos -sobre todo, por resultaren actualizados e por non considerar que fosen innecesarios- e o clima da aula -principalmente, porque alumnos e alumnas sentíase libres de dicir o que pensaban-. Non obstante, as dimensións que obtiveron puntuacións máis negativas son a temporalización -máis que nada, en canto ao ritmo- e a metodoloxía, que recolle puntuacións positivas máis baixas que o resto. O 73,9 do alumnado mostrouse de acordo nun grao alto ou medio en que o programa debería terse repartido máis ao longo do curso, aínda que non foi tan alta -56,9- a porcentaxe dos que puntuaron alto ou medio o ítem de que fora demasiado longo.

Respecto da metodoloxía, o ítem que obtén resultados máis críticos co programa é o que afirma que a forma de traballar os contidos debería ser máis variada, pois un 25,2% amouse de acordo nun nivel alto, o 54,5% nun nivel medio e o 20,3% nun nivel baixo, é dicir, o 79,7 do alumnado pensa que a metodoloxía debía ser máis diversa. Polo demais, o 72% consideraron os contidos moi axeitados ao seu nivel e o 25,9 situaron este ítem no nivel medio; o 79,1% escolleron os niveis alto e medio de resposta en canto a favorecemento de participación de toda a clase; a metade -49,3%- consideraron que se promoveu nun grao alto a reflexión colectiva, ao lado do 37,8% que optou polo grao medio, é dicir, en total o 79,2% amosáronse satisfeitos con este aspecto e o 76,3% tamén situaron nun nivel alto ou medio a afirmación de que a forma de traballar favoreceu a aprendizaxe colectiva.

O problema en canto a metodoloxía non pareceu residir, por isto, na ausencia de estratexias que fomentasen a reflexión colectiva como o traballo en grupo -nomeadamente, aprendizaxe cooperativa- ou de técnicas de aprendizaxe por descubrimento, senón seguramente noutro aspecto, que foi o peso que o diálogo -seguindo os principios da aprendizaxe dialóxica ou non, segundo os grupos- tivo sobre as tarefas a realizar polo

alumnado sen a intervención da investigadora. Este feito, que en efecto supón un desequilibrio respecto do inicialmente previsto, derívase do outro dos problemas detectados tamén polo alumnado: o desaxuste da temporalización, que xa fora observado pola propia investigadora a través da lista de cotexo da fase procesual e, en xeral, ao comezar coa aplicación do programa.

Aínda que os contidos eran xulgados como “interesantes” polo alumnado -así o cre o 59,2 nun nivel alto e un 31,7% nun nivel medio-, a súa cantidade resultaba excesiva para o tempo dispoñible, o cal obrigou a realizar diversos axustes. En primeiro lugar, resumir os datos proporcionados ao alumnado, suprimindo parte deles sen alterar os contidos. En segundo lugar, adaptar as actividades ao ritmo de cada grupo, afondando máis ou menos en función da rapidez da asimilación dos contidos. E en terceiro lugar, suprimir parte das actividades previstas nalgúns grupos -sen producir diverxencias intergrupais nos contidos tratados na clase- ou mesmo, algunhas delas, en todos. Porque co tempo que restaba ata final de curso non resultaba posible implementar o programa completo. Como efecto de todos estes cambios, o peso do diálogo da investigadora co alumnado a partir das preguntas de debate suxeridas sobre os contidos foi superior ao agardado, ocupando parte do tempo en principio destinado á realización de tarefas individualmente ou en grupo, o cal obrigou tamén ao alumnado a efectuar as mesmas ás veces con bastante premura -por exemplo, a resposta ás preguntas abertas da fase procesual-.

A maioría do alumnado opinou na escala de satisfacción que a programa debería estar máis repartido ao longo do curso. A concentración do mesmo nos últimos meses obedeceu a un motivo: os contidos do programa eran complementarios da última parte do currículo das dúas materias nas que se realizou a intervención. Considerouse, por exemplo, que non se debían propoñer debates sobre racismo e descolonización antes de que o profesor/a da materia explicase a segunda na aula. Mais o que se comprobou durante a implementación foi, por un lado, que a última parte dos contidos do currículo, debido á extensión e complexidade do mesmo, eran vistos na clase moi tarde e con moi pouca profundidade e, polo outro, que a coincidencia da última parte do programa

coa derradeira parte do curso e, sobre todo, cos exames finais, incidía negativamente no desempeño.

Tivo, ademais, un efecto prexudicial para os instrumentos de postest: case a metade do alumnado non realizou a redacción final solicitada e unha parte cubriu de novo a escala actitudinal e o cuestionario competencial -non tanto o cuestionario comportamental, que era unha novidade e quizais máis doado de responder por ser menos abstracto- entre protestas que ata ese momento non xurdiran respecto a ningún dos aspectos do programa. Iso tivo un impacto no grao de atención a cada un dos ítems destes cuestionarios que non temos datos para valorar, mais que seguramente foi negativo.

As apreciacións do profesorado sobre o programa son, ademais, converxentes coas do alumnado a respecto da metodoloxía. Neste caso, a adecuación dos recursos para os obxectivos do programa é o elemento no que o profesorado se mostra máis satisfeito -destacando a boa puntuación que ofrecen á investigadora e o axeitado dos recursos utilizados por esta-, seguido do grao de satisfacción xeral -o programa espertou interese e supuxo en maior ou menor medida un enriquecemento profesional para o profesorado-. Pola contra parece que o grao de adecuación das actividades ao nivel do alumnado non xerou o mesmo grao de satisfacción nos docentes sendo, ademais, menor que o expresado polo propio estudantado.

En efecto, catro dos seis docentes asignaron un nivel medio ao ítem sobre a adaptación dos contidos ao nivel do alumnado; tres dos seis consideraron medio o grao de dificultade das actividades; dous opinaron que os contidos foron asimilados con facilidade só nun nivel medio e un que só nun grao baixo; catro xulgaron nun nivel medio o grao de participación activa por parte do alumnado; tres situaron nun nivel medio o interese espertado no alumnado e dous asignaron un nivel medio á motivación que a metodoloxía causou no estudantado.

Parece, pois, que o profesorado considera mellorable o grao de adecuación das actividades para o nivel do estudantado -seguramente pola cantidade e a certa complexidade dos contidos das actividades- ou o nivel logrado de participación e motivación. Tamén o alumnado situara

nun nivel medio a motivación xerada polo programa -45%, fronte ao 29,9% que escollen o nivel alto- e o interese despertado polos materiais -50,7% nivel medio, 24,3% nivel alto-. En suma, parece que tanto a cantidade como o grao de dificultade dos contidos, por unha banda, e por outro lado o peso do diálogo fronte á realización das tarefas polo propio alumnado afectaron negativamente á motivación creada polo mesmo e en xeral ao grao de satisfacción conseguido, consecuencia en boa medida da desaxeitada temporalización.

Cuestión diferente é o grao de logro en canto a desenvolvemento das competencias culturais. Neste caso, é o terceiro aspecto mellor valorado polos docentes despois da adecuación dos recursos e da satisfacción xeral do profesorado e do alumnado. En concreto, porén, tres dos seis docentes intúen, acertadamente segundo os resultados obtidos, que o grao de mellora das actitudes ía situarse só nun nivel medio con respecto ás dimensións relacionadas cos coñecementos, que o profesorado en xeral considera en maior medida nun nivel alto. En cambio, a profesora do grupo 9 parece ter unhas expectativas máis baixas do real en canto a mellora da comprensión do fenómeno da inmigración ou da diversidade cultural -pois o seu grupo foi o que obtivo os mellores resultados de todos en canto a nivel xeral de competencias-; ao contrario do profesor dos grupos 2 e 7, que sitúa eses mesmos aspectos tamén nun nivel medio, cando os resultados apuntaron máis ben a un grao baixo en comparación cos outros grupos.

En relación co grao de logro dos obxectivos do programa en canto a desenvolvemento das competencias interculturais, consideramos que a escolla de materias de Xeografía e Historia para desenvolver as actividades foi axeitada. O 71,3% do alumnado situou nun nivel alto o ítem sobre a aprendizaxe de contidos novos sobre a inmigración e o racismo -fronte ao 21,0% que sinalaron o nivel medio-, mentres que a valoración do grao en que o programa axudou a mudar as súas opinións foi máis baixa: 28,9% nun nivel alto e 34,5% nun nivel medio. Parece, pois, que a autopercepción do alumnado sobre a súa aprendizaxe por efecto do programa é confluyente cos resultados dos instrumentos de pretest e postest:

o impacto foi maior en canto a coñecementos que en canto a mudanza de actitudes.

Difícilmente se podería, en calquera caso, comprender por exemplo o actual fenómeno da inmigración sen adoptar unha perspectiva histórica, que no caso desta investigación se centrou ademais no caso galego e nos estereotipos asociados á condición de inmigrante ao lembrar os movementos masivos da poboación da comunidade cara América e Europa no século XIX e nas primeiras décadas do XX. Nos seus aspectos demográficos, o programa confluía ademais con partes do currículo visto polo alumnado na mesma materia, Xeografía e Historia, pouco tempo atrás, en 3º de ESO. As actividades realizadas conseguiron de feito axustar máis á realidade a percepción dos participantes sobre a procedencia dos inmigrantes ou sobre o seu volume respecto á poboación e lograron que a maioría do alumnado asuma que hai máis galegos emigrados que inmigrantes en Galicia como consecuencia, precisamente, da emigración histórica. O programa aumenta, por outra banda, substancialmente a porcentaxe de persoas que sinalan o crecemento económico como un dos efectos positivos da inmigración, cuestión tamén relacionada co impacto do traballo dos galegos e das galegas na economía dos países aos que emigraron, noutras circunstancias, no pasado.

Nese sentido, xa Matencio, Miralles e Serrano (2017) subliñaran as posibilidades da aula de Xeografía e Historia para o desenvolvemento da competencia intercultural, dado que pode converterse no espazo idóneo para analizar de forma crítica os movementos migratorios e impulsar a empatía cara o “outro”. Esta investigación detectou, en concreto, elevados niveis de capacidade para poñerse no lugar dos grupos sociais alterizados en cuestións como o acceso á sanidade, a educación e as axudas sociais. Nese sentido, o dereito á igualdade parece unha cuestión plenamente asumida e, ao mesmo tempo, unha oportunidade para a formación de cidadáns e cidadás críticos que non dean crédito aos estereotipos sobre o abuso por parte das persoas inmigrantes dos beneficios do Estado de Benestar.

Outros autores e autoras (Steiner-Khamsi, 1996; Sinnreich, 2016, Tate, 1997; Chikkatur, 2013; Harrys e Reynolds, 2014; Alexander,

Weekes-Bernard e Chatterji, 2015) observaron porén como a experiencia e coñecementos das minorías tenden a non ser representadas nas aulas. Nese aspecto, esta investigación non conseguiu os resultados agardados, porque a metade do alumnado continuou no postest a mostrarse non totalmente de acordo coa incorporación de contidos e valores doutras culturas na escola. Nese sentido, a revisión dos currículos oficiais para facelos máis multiculturais podería servir para mellorar este aspecto, xa que o contrario contribúe a aceptar o nesgo eurocéntrico como parte da normalidade. As perspectivas etnocéntricas nos contidos oficiais foron de feito sinaladas na investigación educativa realizada en distintos países (Noboa, 2012; Turra, Lagos e Valdés; 2018, Cid, 2009, Carlos, Véliz e Morales, 2018; García, 2010; Dozono, 2019). Tendo en conta estas circunstancias consideramos que a educación intercultural, neste caso a través da materia de Historia, debe ser antirracista.

É por iso que a educación intercultural, como educación antirracista, debe incorporar unha reflexión sobre o racismo. A teoría crítica racial realizou, en concreto, importantes achegas á comprensión do racismo como fenómeno estrutural (Torres, 2008; Condon e Young, 2018; Kishimoto, 2018; Gillborn, 2005). A pedagogía antirracista, alicerzada na teoría crítica racial, apunta ao racismo estrutural no seu nexco coas relacións de poder e coa inxustiza social. Nese sentido, diversos estudos (Knaus, 2009; Schaffer e Skinner, 2009; Berman e Paradies, 2008; Hjerm, Johansson-Sevä e Werner, 2018) demostraron como a aplicación dos principios da teoría crítica racial no ensino mellora a experiencia de escolarización das minorías en cuestións como a redución dos prexuízos antiinmigración.

Outros traballos da literatura especializada explicaron como a práctica educativa minimizaba a importancia da discriminación racial, contribuíndo a perpetuala e a subordinar o estudantado afroamericano, latino, asioamericano e nativo americano (Sólorzano, Villalpando e Oseguera, 2005; Sólorzano, Ceja e Yosso, 2000), fenómeno paralelo ao que pode acontecer en España coa relativa cegueira ante o antixitanismo ou a islamofobia. O novo racismo, sinalou Gillborn (1995) subsume de feito a raza en conceptos máis xerais como “desvantaxes sociais”, negando o

propio racismo. Grosland (2019) recomendou ao respecto en concreto considerar a relevancia da educación baseada nas emocións para formular pedagogías antirracistas debido a que, segundo explica, examinar de xeito crítico as emocións e como perpetúan patróns sociais, para despois deconstruír adecuadamente patróns opresivos, é unha dinámica necesaria.

De xeito complementario, Ngo (2010) avoga por unha educación multicultural non reducida a celebracións puntuais da diversidade, senón que sexa capaz de implicar o estudantado na reflexión sobre os conflitos relacionados coa diferenza cultural na realidade próxima. En España, a partir dunha investigación realizada en El Ejido, Taha (2019) recomenda traballar con eses mesmos puntos de desencontro intercultural. Xa que, tal como indica, cómpre traballar coa ideoloxía racial a partir da súas expresións no contexto local.

Trátase, así, de achegarse a temas polémicos como a pobreza, a discriminación, a violencia e o racismo, e facelo desde o contexto próximo, no que alumnado poida recoñecerse facilmente. Pois a escola non debe agochar o conflito, senón axudar a xestionalo. E un dos xeitos de logralo é a través da aprendizaxe baseada en emocións acompañada do tratamento da propia inmigración como tema controversial.

Mora (2018) considera, de feito, que a emoción é onde reside o fundamento dun bo ensino, pois sen a intervención da mesma non hai procesos ensamblados e coherentes de procesamento da información. Rodríguez-Izquierdo (2018) demanda, pola súa banda, unha atención pedagóxica ao papel das emocións na educación intercultural e Jokikokko (2016) concorda con ela ao subliñar que as emocións xogan un papel significativo na aprendizaxe intercultural do profesorado. Domínguez e Riveiro (2017) sinalaron así mesmo a relevancia de combinar o racional co emocional especificamente no ensino das ciencias sociais. O estudo da descolonización, por exemplo, indican, debería integrar cuestións de elevada carga emocional como a pobreza, a desigualdade e a opresión. Porque integrar emoción e razón, salientan, permite activar emocións que posibilitaron a sobrevivencia humana como as relacionadas coa frustración ante a inxustiza.

Os programas educativos adoitan, segundo Slakmon e Schwarz (2018), ignorar o papel das emocións nos temas que suscitan reaccións afectivas de elevada intensidade no ámbito público. Mais axudar ao alumnado a regular as emocións nas interaccións sociais producidas polo debate sobre temas controversiais pode ser un xeito de fomentar a mudanza de actitudes. O Consello de Europa (2015) publicou unha guía para ensinar contidos controversiais na educación para a cidadanía. Neste documento relaciona este tipo de temáticas tamén co cambio de actitudes, recomendando o uso de metodoloxías didácticas activas.

Esta investigación segue as suxestións do Consello de Europa (2015) sobre o ensino de contidos controversiais para a educación para a cidadanía democrática, apoiándose nos modelos de cambio de actitudes (Baron e Byrne, 2005) a partir das teorías da disonancia cognitiva e no chamado xiro dialóxico (Flecha, 2001; Racionero e Padrós, 2010) en psicoloxía educativa. Mais os resultados, en canto a mudanza de actitudes, non foron os agardados, fóra de cuestións puntuais. Nesta análise relacionamos este feito con varios factores. Ao principio deste apartado subliñabamos o desaxuste na temporalización do propio programa que, ao afectar negativamente á motivación e en xeral ao grao de satisfacción do alumnado coas actividades propostas, puido dificultar que se desenvolvese o seu potencial para a mudanza actitudinal. Mais, como xa sinalamos en concordancia con Santos e Lorenzo (2003) ou Matencio (2017), tampouco se pode agardar que un programa dunhas semanas poida lograr transformacións profundas nos sentimentos e valores dos adolescentes sobre a diversidade cultural nun contexto no que, como sinalou Cea D'Ancona (2016) o simple aumento do fluxo de chegada de persoas migrantes, aínda en períodos de crecemento económico, correlaciona co aumento da xenofobia.

Nese sentido, podemos lembrar ademais, de acordo con Morales, Moya, Gaviria e Cuadrado (2007), que os grupos de maior maior status tenden a establecer máis diferenciacións entre o seu grupo e os demais e a escoller estratexias máis discriminatorias respecto da outredade. Nos grupos 2 e 7, nomeadamente, parecían existir determinados liderados grupais relacionados cun maior status social -dato corroborado pola

profesión e nivel de estudos dos pais/nais- menos proclives á interculturalidade. Tratábase por outra banda, como no caso do grupo 1, de cursos urbanos nos que as condicións definidas por Allport na súa teoría do contacto se producirán, seguramente, en menor medida que nos grupos 8, 5 ou 9 -o segundo de composición moi multicultural e o terceiro asentado nunha vila cunha comunidade magrebí- debido ao carácter máis efémero, superficial, distante e impersoal dos posibles contactos con persoas inmigrantes.

Revisando a profesión dos proxenitores segundo a clasificación realizada na avaliación inicial en base á estatística CNO elaborada polo Instituto Nacional de Estatística, comprobamos cales dos cursos experimentais tiñan maior proporción de pais/nais entre os Grandes Grupos desta pirámide de postos de traballo, que constitúe unha escala do 0 ao 9 en orde descendente -o 0 corresponde a militares-. O grupo 2 destaca por unha porcentaxe e pais igual ou superior a 25% nun posto de traballo do código un -directores e xerentes-. Se consideramos o código dous -técnicos e profesionais científicos e intelectuais, aos que segundo Wright (1994) corresponde unha posición contraditoria de clase- habería que incluír o grupo 8 e 10, sendo estes os tres grupos experimentais con pais cunha profesión de maior especialización. Do outro lado, con menor proporción de pais con profesións técnicas especializadas atopamos os grupos 1 e 5. Canto ás nais, os grupos 1, 8 e 10 contan cunha profesión clasificada como máis complexa en maior proporción, destacando sobre todo o 8. Entre os grupos con máis nais cuxos traballos se atopan na parte baixa da escala atópanse o 5 e o 9.

Non parece así, en xeral, un factor moi relevante fóra de casos puntuais, xa que si existe relación entre profesión de maior grao de especialización dos pais -directivos e xerentes- e menores competencias dos fillos/as no caso do grupo 2, mais nos grupos 8 e 10 a maior porcentaxe de técnicos e profesionais científicos e intelectuais relaciónase con desempeños diverxentes, maiores no caso 8 que no 10, a pesar de ser este último, tamén, un dos que teñen maior porcentaxe de familiares migrantes. Parece que os resultados se deben, así, á interrelación entre un conxunto complexo de

factores entre os que figurará, seguramente, non só a clase social senón a ideoloxía política, sobre a que non contamos non ningún tipo de dato.

10. CONCLUSIONES⁸

10.1. OBXECTIVOS E HIPÓTESES

Tratamos de dar respostas a continuación sobre o grao de cumprimento dos obxectivos e hipóteses da investigación.

10.1.1. Obxectivo primeiro. Pode favorecerse o desenvolvemento de competencias interculturais implementando un programa educativo centrado nas migracións e baseado no traballo con emocións?

O primeiro obxectivo xeral da investigación é avaliar se a implementación dun programa de educación intercultural baseado no traballo con emocións e centrado nas migracións como tema controversial favorece o desenvolvemento das competencias interculturais de alumnado de 4º de ESO e de 1º de Bacharelato. Este obxectivo xeral correspóndese co primeiro obxectivo específico, que é avaliar o grao de desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado de Historia de 4º de ESO e de 1º de Bacharelato a través da implementación dun programa

8 Neste capítulo cítase a presentación oral Dopico, M. e Facal, R. (setembro de 2019) The use of media materials and social networks in the development of intercultural competences of Secondary School Students. *The 16th History Educators International Research Network Conference*, Viena, Austria, non publicada. Dopico M. é a autora desta tese, doutoranda do programa de doutoramento en Educación da USC e Facal, R., director da tese, era no momento de realización da mesma Profesor Titular de Didáctica das Ciencias Sociais na Facultade de Ciencias da Educación, Campus Norte, da USC.

de intervención baseado no traballo con emocións e no debate sobre a inmigración.

A hipótese primeira prevé precisamente que a implementación dun programa de educación intercultural baseado no traballo con emocións e centrado nas migracións como tema controversial favorece o desenvolvemento das competencias interculturais de alumnado dos niveis de 4º de ESO e 1º de Bacharelato.

O obxectivo específico primeiro concrétase en catro aspectos que recollen as catro categorías principais de análise desta investigación. O obxectivo específico 1.1., que se corresponde coa categoría da comprensión do fenómeno da inmigración, formúlase máis en concreto como 1.1., verificar en que medida o programa permite ao alumnado desenvolver mecanismos de análise dos estereotipos sobre a inmigración. A hipótese segunda é que o programa (variable independente) permite ao alumnado desenvolver mecanismos de análise dos estereotipos sobre a inmigración (variable dependente).

O obxectivo específico 1.2, comprobar en que medida o programa favorece a comprensión do fenómeno migratorio por parte do alumnado, correspóndese tamén coa categoría da comprensión do fenómeno migratorio. A hipótese terceira é que o programa (variable independente) permite ao alumnado mellorar a súa comprensión do fenómeno da inmigración (variable dependente).

O obxectivo específico 1.3., verificar en que medida o programa favorece a comprensión por parte do alumnado do fenómeno do racismo, correspóndese coa categoría sobre a comprensión do fenómeno do racismo. A hipótese cuarta é que o programa (variable independente) permite ao alumnado mellorar a súa comprensión do fenómeno do racismo (variable dependente).

O obxectivo específico 1.4., contrastar en que medida o programa favorece a mellora das actitudes do estudantado cara á inmigración, correspóndese coa categoría mellora de actitudes cara a inmigración. A hipótese quinta postula que o programa (variable independente) permite ao alumnado mellorar a súas actitudes cara a inmigración, como variable dependente da anterior.

A categoría A de análise do programa, comprensión do fenómeno da inmigración, abrangue tres variables, a A.1, desenvolvemento de mecanismos de resposta fronte aos estereotipos sobre a inmigración; a A.2., comprensión da diversidade cultural e a A.3., comprensión da relación entre diversidade e desigualdade. A variable 1 da categoría A, comprensión do fenómeno da inmigración, serve para dar resposta ao obxectivo específico 1.1., verificar en que medida o programa permite ao alumnado desenvolver mecanismos de análise dos estereotipos.

A variable A1, desenvolvemento de mecanismos de análise e resposta ante os estereotipos sobre a inmigración, permite comprobar que o grao de identificación deste tipo de tópicos é elevado por parte do alumnado e que o programa conseguiu melloralo sobre todo en cuestións relacionadas cos coñecementos teóricos. As actividades realizadas conseguiron axustar máis aos datos reais a percepción sobre a procedencia dos inmigrantes ou sobre o seu volume respecto á poboación galega e española -aínda que no segundo aspecto hai maior variabilidade nas respostas- e logra que a maioría do alumnado asuma que hai máis galegos emigrados que inmigrantes en Galicia. Máis de dous terzos comprenden que os medios transmiten estereotipos sobre a inmigración e o 90% son quen de detectar informacións falsas cando lles son presentadas a través de exemplos concretos.

O programa aumenta, por outra banda, substancialmente a porcentaxe de persoas que sinalan o crecemento económico como un dos efectos da inmigración -do 59% ao 69%- e reduce a proporción de alumnado que asocia inmigración e delincuencia -do 10% ao 6%- ademais de contribuír a mellorar a comprensión do propio concepto de estereotipo. Tamén rexistra mudanzas significativas na redución da porcentaxe do alumnado que identifica grupos sociais con determinados tópicos -a proporción mingua nun 20%, de xeito que máis da metade do alumnado deixa de facelo- e consegue desbotar un dos principais clichés mediáticos, o dos inmigrantes que “invaden” as costas españolas cos seus caiucos. O alumnado consegue comprender que este tipo de inmigración é minoritaria e identifica os migrantes con persoas de variada condición socioeconómica, aínda concedendo pouca importancia á migración laboral máis

recente de persoas novas con estudos que buscan mellores condicións laborais noutros países.

Mais o nivel das actitudes -positivas por efecto do programa por exemplo en canto a recoñecemento dun impacto económico favorable da inmigración- mantense máis resistente en cuestións concretas como que os inmigrantes reciben máis axudas que os españois aínda que non as precisen máis, pois o 45% segue pensando no postest que é verdade. Pola contra, a porcentaxe do alumnado que pensaba que os inmigrantes irregulares reciben a maioría das axudas sociais en España aminorouse significativamente, pasando do 25,5% ao 13,1%.

En resumo, podemos dicir que a hipótese segunda, formulada como que o programa, como variable independente, permite ao alumnado desenvolver mecanismos de análise dos estereotipos sobre a inmigración (variable dependente), se cumpre, sobre todo en aspectos relacionados coa dimensión cognoscitiva das competencias interculturais, como unha comprensión máis realista sobre a procedencia e peso da inmigración sobre a poboación galega, así como sobre os medios utilizados para chegar a España, afastándose dos tópicos mediáticos ao respecto; unha maior identificación de aspectos positivos do impacto da inmigración no país receptor como a súa contribución ao crecemento económico e un meirande rexeitamento do uso de clichés que poderían afectar ao xeito de relacionarse con determinados grupos sociais.

As variables A.2., comprensión da diversidade cultural e A.3., comprensión da relación entre diversidade e desigualdade, permiten dar resposta ao obxectivo específico 1.2, comprobar en que medida o programa favorece a comprensión do fenómeno migratorio por parte do alumnado. A variable A.2., comprensión da diversidade cultural, indica que o alumnado non identifica de maneira única o fenómeno multicultural como consecuencia da inmigración, aínda que teña tendencia a situala neses termos. Mais o programa conseguiu melloras substantivas, pois menos do 11% escollen a opción de que a diversidade é un fenómeno recente causado pola inmigración e a aceptación de que a diversidade cultural é algo normal aínda que non houbese inmigrantes -pois as comunidades

humanas caracterízanse tamén pola diversidade de orixe endóxena- evolucionaria significativamente do 39% ao 57%.

O alumnado comprende, na súa maioría, as culturas humanas como heteroxéneas e con tendencia a mesturarse, aínda que o programa non mudou de xeito importante as percepcións ao respecto, que idealmente deberan ser máis rotundas, superando o 60% do postest. Si contribuíu, porén, a reducir a identificación simplista de cultura con nacionalidade, pois o alumnado mellora a súa riqueza semántica ao respecto sinalando outros motivos de diversidade reducíndose a identificación de cultura con nacionalidade do 19,4% ao 9,8%.

Canto á variable A.3., o alumnado que é quen de identificar a pobreza como unha das problemáticas fundamentais dos colectivos inmigrantes en España evoluciona significativamente de pouco máis dun terzo a máis da metade, polo que o programa tivo un impacto substancial neste aspecto, aínda continuando a ser un aspecto mellorable. En resumo, podemos afirmar que a hipótese terceira, que prevé que o programa (variable independente) permitirá ao alumnado mellorar a súa comprensión do fenómeno da inmigración (variable dependente), tamén se cumpre, sobre todo nos aspectos relacionados coa aceptación da normalidade da diversidade cultural sen reducila á ocasionada pola inmigración; na distinción conceptual entre cultura e nacionalidade ou no recoñecemento das maiores posibilidades de sufrir pobreza como un dos problemas da inmigración en España.

A categoría D de análise do programa, comprensión do fenómeno do racismo, permite medir o grao de cumprimento do obxectivo específico 1.3., verificar en que medida o programa favorece a comprensión por parte do alumnado do fenómeno do racismo, a través da variable D1, desenvolvemento de ferramentas de análise das formas e consecuencias do racismo. En xeral avanza a reflexión sobre o racismo pero non a comprensión do mesmo como fenómeno estrutural e actual, que segue a ser mellorable tras o programa.

As actividades pareceron ter pouco impacto ao respecto, aínda que os participantes amósanse máis sensibles se se concreta o problema no contexto español ou se se separa doutras causas da discriminación. Pedir

unha reflexión persoal semella por outra banda unha boa estratexia para a detección do propio racismo, pois o alumnado entrevistado, que rexeita en maior medida o contacto con persoas ciganas que con inmigrantes, reconece precisamente nas preguntas abertas a comunidade cigana como o grupo con máis posibilidades de sufrir racismo en España e mesmo das súas respostas pode deducirse que asumen algunhas ideas racistas.

En xeral, dous terzos do alumnado identifican a crenza en razas superiores como racismo. Mais é revelador e, preocupante, que menos da metade considere racismo argumentar a existencia de capacidades diferentes segundo o fenotipo. Rexístrase un progreso ao respecto, porén, por efecto do programa, pois no pretest era o 43% do alumnado o que sinalaba esta opción como síntoma de racismo e no postest aumenta ata o 49,7%, do mesmo xeito que, aínda sendo minoritaria, incrementase a porcentaxe que é quen de identificar os propios pensamentos e comportamentos racistas, malia que non sexan habituais, como racismo -do 13,3% ao 19,6%-.

O programa tamén tivo un efecto notable -cunha significativa mudanza do 1,3% ao 16,3%- no recoñecemento das carencias relacionadas coa aceptación da diversidade cultural en España. Deste xeito, aumenta do 35,8% ao 43,1% a proporción que entende que ás veces non se valora ben a diversidade nin endóxena nin esóxena. Tamén se incrementa do 34,5% ao 45,1% -un 10%- a porcentaxe do alumnado que sinala que quedan restos de pensamentos coloniais que favorecen o racismo sistémico, malia que o grao de acordo debería ser máis rotundo para mostrar unha comprensión sistémica do racismo.

O programa non consegue porén cambios importantes en actitudes expresadas de xeito máis xenérico como a relacionada coa crenza na superioridade dunhas culturas sobre outras, que só diminúe nun 5% malia ser minoritaria e só o 22,9% -cunha case imperceptible mudanza desde o 21,2% de partida- admite que o concepto raza substitúe ao de cultura para xustificar a explotación económica, o cal indica tamén que non se asumiron as explicacións sobre o concepto de racismo cultural.

O mesmo acontece con cuestións xenéricas como que a cultura europea é das máis evolucionadas do mundo, malia a mellora do 36,2% ao

43,9% lograda na proporción do alumnado que indica que está nada ou pouco de acordo coa afirmación. Ao respecto, non parece que se considere porén que a española se atope entre as máis avanzadas, pois só o 17% opina que os españois teñen sorte de ter a cultura que teñen e só o 9,8% defende que é das máis avanzadas do mundo.

A capacidade de identificación do racismo é máis elevada cando se manifesta en forma de agresións físicas ou verbais -o 39% pensa que este tipo de ataques se deben ao racismo como problema estrutural- polo que se produce unha aceptación implícita do racismo como fenómeno estrutural, sistémico, no 40% do alumnado. Pero o dato negativo é que máis da metade opina que os ataques racistas se deben non a un problema estrutural, senón aos excesos de certas minorías.

De semellante forma, un 30% do alumnado non aprecia racismo na afirmación de que a presenza de persoas musulmás en España é un problema en si. De igual maneira que un terzo non considera racismo comportamentos como non querer alugarlles unha vivenda ou non permitirlles entrar en certos establecementos, asumindo o 13% a idea de que se son rexeitados é por seren violentos e o 17% o argumento de que será por seren pobres. A islamofobia parece, deste xeito, estar a pasar desapercibida para o terzo do alumnado que se mostra menos sensible interculturalmente.

Nas preguntas abertas a maioría do alumnado é quen de nomear casos de actitudes ou comportamentos racistas mais a variedade das discriminacións citadas debera ser maior tras a aplicación das actividades. O 95% do alumnado admite ademais que se producen discriminacións por razóns de orixe, polo que a consciencia da existencia das mesmas non parece estar a ser interpretada como racismo. Case a metade do alumnado está ademais de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que o racismo está hoxe bastante superado e as discriminacións se deben a outros motivos.

O que parecen indicar estes resultados é que o programa non modificou substancialmente a comprensión do fenómeno do racismo como problema estrutural, malia que si admitan a discriminación racial como parte do problema se a pregunta se enfoca desde o concepto de

interseccionalidade. Porén, ao descender no nivel de concreción da pregunta ao caso español, tanto nas preguntas abertas como no cuestionario competencial a maioría do alumnado si admite que hai na actualidade bastante ou moito racismo no país. Outra cuestión é que o entendan ou non, como dicíamos, como fenómeno estrutural.

En concreto, o 68,6% opina que o racismo é na actualidade un problema que produce moitas discriminacións aínda que non haxa moitas agresións racistas -aínda que se reduce esta apreciación desde o 79,4% do pretest- e o 37,3% considera que hai racismo porque hai moitas agresións de carácter racista. Tende a identificarse, así, o racismo actual cos ataques físicos e verbais e con formas de discriminación como a laboral, aínda que non se elabore maioritariamente un discurso máis ou menos complexo sobre o racismo como fenómeno estrutural e global, como sería ideal, desde o punto de vista da eficacia do programa, que tivese pasado na redacción final.

En suma, sobre a hipótese cuarta, que predí que o programa (variable independente) permitirá ao alumnado mellorar a súa comprensión do fenómeno do racismo (variable dependente), pódese dicir que o estudiantado si avanza en cuestións concretas -sobre todo aquelas menos relacionadas coas actitudes- aínda que non se consegue que asuma maioritariamente o racismo como un problema estrutural, actual, próximo e global -semella que o alumnado que comprende isto non supera o 40%-. Deste xeito, o programa conseguiu melloras importantes, aínda que non estatisticamente significativas, en aspectos específicos. Aumenta o 5% a porcentaxe do alumnado que aprecia racismo en atribuír características diferentes segundo o fenotipo e o 6% a proporción que identifica os seus propios comportamentos ou ideas racistas, aínda non sendo sistemáticas, como racismo. Si é significativa, porén, a mudanza desde o 1,3% ao 16,3% no recoñecemento das deficiencias na aceptación da diversidade en España ou o aumento do 10%, ata acadar o 45%, na proporción do alumnado que admite que quedan restos de pensamentos coloniais que favorecen o racismo sistémico, ou a redución no 7% da crenza en que a cultura europea é das máis “evolucionadas” do mundo.

O que parece estar a acontecer é que a práctica totalidade do alumnado é consciente da discriminación social, identificando a discriminación racial como parte desta pero, a pesar de que nas preguntas abertas a maioría si admite que hai na actualidade bastante ou moito racismo en España e é quen de poñer exemplos concretos, ou de que, doutra banda, o 68,6% opina que o racismo é na actualidade un problema que produce moitas discriminacións, a capacidade de identificar a variedade e profundidade das mesmas parece estar limitada, quedando máis ben restrinxida á laboral. De feito, o 37,3% pensa que hai racismo porque hai agresións de tipo racista e máis da metade opina que estes ataques racistas non se deben a un problema estrutural, senón á actitude de certas minorías, fronte ao 39% que si entende que se orixinan nun problema sistémico.

Como ademais a metade pensa que o racismo está hoxe bastante superado, podemos concluír que o alumnado é consciente de que existe “bastante” ou “moito” racismo pero tende a identificalo coa violencia directa e en menor medida coa discriminación social, que atribúe a outros motivos como a pobreza. Aínda que, se se presentan exemplos concretos, como a islamofobia ou o antixitanismo, as tres cuartas partes do alumnado si son quen de recoñecela como discriminación, en especial nas preguntas abertas, malia que eviten definila como racismo.

A categoría B de análise do programa, mellora de actitudes cara a inmigración, permite recoñecer o grao en que puido acadarse o obxectivo específico 1.4., contrastar en que medida o programa favorece a mellora das actitudes do estudantado cara a inmigración. A categoría B, mellora das actitudes cara a inmigración, correspóndese coa variable B.1., valorización da diversidade cultural; a variable B.2., rexeitamento de actitudes racistas; a variable B.3., rexeitamento de actitudes etnocéntricas; a variable B.4., rexeitamento de actitudes asimilacionistas; a variable B.5., defensa da igualdade de dereitos para as persoas migrantes e a variable B.6., defensa da igualdade de oportunidades no mercado laboral.

A variable B.1., sobre a valorización da diversidade cultural, indícanos algunhas ambivalencias na opinión do alumnado, con aspectos positivos que revelan, ao descender no nivel de concreción, algunhas actitudes de rexeitamento e mesmo racistas. A práctica totalidade do alumnado -o

93%- é quen de identificar impactos positivos da inmigración como o crecemento demográfico ou económico, sen cambios importantes entre pretest e postest. Malia que nos instrumentos cualitativos non sexan quen de realizar discursos elaborados sobre estas vantaxes, que con todo son menos variadas pero teñen máis peso que as desvantaxes sinaladas.

Prodúcese tamén un rexeitamento case unánime ante a idea dun mundo monocultural. De xeito complementario, tanto nos instrumentos cualitativos como nos cuantitativos o alumnado rexeita maioritariamente os supostos efectos nocivos da chegada da inmigración -o 10,3% no pretest e o 6,2% pensa que aumenta a delincuencia e o 16,4% no pretest e o 15% no postest que incrementa o desemprego- aínda que unha parte das respostas tendan a relacionar a aceptación da inmigración cunha posición secundaria, subsidiaria dos nacionais, destas persoas no mercado laboral.

Ao preguntar ao alumnado sobre a súa disposición a socializar con persoas doutras culturas, se a cuestión se formula en abstracto como pregunta aberta a actitude é moi positiva -cara ter amizades diversas culturalmente- mais se se concreta para inquirir se preferirían evitar certas formas de convivencia con persoas inmigrantes e ciganas aparecen graos, minoritarios pero significativos, de rexeitamento, sobre todo respecto das persoas de etnia cigana, aínda que o programa consegue melloras significativas ao respecto.

O 20,9% preferiría non vivir nun barrio con moitos inmigrantes e esta actitude empeora desde o pretest, no que eran o 13,3%. O contrario acontece no caso da comunidade cigana: o 32,1% no pretest declinaría vivir nun barrio con moitos xitanos, mais esta porcentaxe redúcese en 10 puntos no postest, ata o 24,2%. Sobre a percepción da igualdade e da diferenza como as dúas caras da mesma realidade, parece que só a cuarta parte do alumnado o comprende, tendendo máis a subliñar, nos instrumentos cualitativos, a diferenza.

A variable B.2., rexeitamento de actitudes racistas, presenta un panorama tamén complexo e ambivalente que permite inferir que o programa non logrou grandes avances, fóra de cuestións concretas, respecto ao repudio das mesmas. Arredor dos dous terzos do alumnado amosa, porén, actitudes en xeral positivas, mais o problema é o terzo restante, que non

parece ademais mudar as súas opinións. Dous terzos dos participantes desaproban, de modo xeral, a segregación na escola a na sociedade, mais persiste unha porcentaxe do 14,4% que está de acordo con que os estranxeiros cultiven a súa cultura sen molestar a sociedade maioritaria e un 16,8% que acepta a coexistencia nun mesmo espazo pero facendo vidas independentes. Parece, pois, que as respostas suxiren que unha minoría do alumnado, menos dun quinto, considera normal ou aceptable un certo nivel de segregación.

O programa aplicado mellora ao respecto lixeiramente as competencias medidas, mais tende a non mudar a opinión do terzo do estudiantado menos proclive á interculturalidade. Este terzo do alumnado coincide coa proporción que non é quen de identificar a discriminación racista cando a comunidade musulmá é obxecto da mesma. E o feito de atribuír comportamentos discriminatorios a motivos como a desconfianza ante o suposto perigo de violencia ou a tamén pretendida pobreza, enmascarando o racismo, parece tamén un motivo para a reflexión, como que a metade do alumnado non admita criticar activamente os comportamentos racistas doutras persoas.

É dicir, se dous terzos do alumnado amósanse sensibles, pero un terzo non o fai e ademais a metade do total non se compromete dun xeito activo coa evitación da discriminación, o campo parece aberto para que a mesma se produza. Un terzo do alumnado recoñece, por outra banda, ter preferencias en función da orixe xeográfica ou étnica á hora de escoller con quen convivir en espazos públicos.

Ademais, o estudiantado considera en xeral aceptable pedir requisitos para o entrada en España -relacionados por exemplo coa vontade de adoptar os costumes do país, aínda que non coa relixión, a afinidade cultural ou cor de pel-, polo que, ao descender no nivel de concreción, aparecen actitudes que establecen predileccións entre a quen se prefire ou non de veciño/a ou compañeiro/a. Estes datos, xunto aos de certo grao de favoritismo etnocéntrico por afinidade cultural á hora de definir simpatías con colectivos, indican que si se manifestan certos niveis de prexuízo ao ter que decidir sobre con quen se conviviría na práctica. Aínda que o programa si conseguiu unha clara evolución na porcentaxe

do estudantado que afirma que ningún grupo en particular lle esperta especial simpatía, que quedou situado nun 60%. Mais, como no caso da cuestión en que se preguntaba aos participantes se identificaban determinados grupos sociais cun determinado estereotipo, mesmo que a maioría rexeiten facelo, non se conseguiu un repudio desta actitude tan rotundo como sería desexable.

Á hora de identificar formas de racismo que poden estar menos presentes no discurso social ou mediático como o racismo institucional ou o cotián o alumnado si demostrou niveis elevados de sensibilidade. Dous terzos identifican racismo institucional no caso da muller inmigrante ameazada con ser deportada ao ir denunciar unha violación. Aínda que un terzo acepta a opción que inclúe o prexuízo de que os inmigrantes actúan deshonestamente - neste caso, mentirían para conseguir tratos preferentes para non ser expulsados, caso por exemplo das mulleres que denuncian ser vítimas de trata-.

No caso da compañeira española de orixe surafricana tratada sistematicamente como estranxeira o 84% identifica un xeito de microrracismo. No suposto das bromas e chistes racistas, a metade interviría afeando a súa conduta aos responsables e o 25% pediría a mediación do docente por consideralo unha maneira de racismo, fronte a unha minoría que non actuaría, polo que pode tamén que o grao posible de inacción se reduza cando se ve máis claro, no espazo cotián, o xeito de poder actuar fronte á discriminación.

Sobre a posible crenza en formas de superioridade ou inferioridade entre culturas, dous terzos do alumnado -o 80%- rexeitan que existan culturas mellores ou peores e o 71% que a súa cultura sexa mellor ca outras. Mais se se muda o concepto “mellor” por máis “evolucionada”, e se pregunta pola “cultura europea” en lugar de pola “cultura española” menos da metade -o 44%- desbotan a idea de que a cultura europea estea máis evolucionada ca outras culturas do mundo.

Incrementouse sensiblemente, porén, a raíz do programa, a porcentaxe do alumnado que sinalou todas as respostas consideradas como máis sensibles -do 22% ao 33%- na pregunta do cuestionario competencial “Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos

que...”, relacionadas coa igualdade de dereitos para as persoas inmigrantes, situándose tamén nun 80% a porcentaxe de persoas que consideran que as axudas de emerxencia social para a poboación de menos recursos deben ser iguais para españois e estranxeiros. Consideramos este dato especialmente importante debido á presenza mediática do discurso antiinmigración contrario, malia que no exemplo que se propoñía estes subsidios eran recibidos nun momento concreto sobre todo por persoas estranxeiras.

Sobre as condicións laborais na industria téxtil na India ou Bangladesh, o 88% das mulleres e o 55% dos homes considéranas inaceptables, fronte ao 16% que cren que sendo pobres debían estar agradecidas e o 11% que teñen que aturar esas condicións como unha sorte de feito natural indisociable das etapas do progreso económico. Podemos afirmar entón que dous terzos no alumnado rexeitan as declaracións xenéricas sobre a superioridade e inferioridade se estas se expresan a través dos termos “mellores” e “peores” e que tampouco parecen considerar os españois máis que os estranxeiros á hora de defender o respecto a dereitos fundamentais. Esta impresión confírmase, con matices, ao examinar as opinións do alumnado sobre a igualdade efectiva das persoas inmigrantes e canto a dereito á sanidade, á educación, ás axudas sociais e ao traballo.

A variable B.5 mostra que o alumnado está maioritariamente a prol da igualdade de dereitos e rexeita, en consecuencia, a preferencia para as persoas españolas no acceso ás axudas sociais. Aínda que as actitudes negativas ao respecto -o 34,8% séguese amosando tras o programa de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo do tópico do abuso por parte dos inmigrantes da sanidade gratuíta- mantéñense arredor dun terzo do alumnado participante e non se reducen significativamente tras a aplicación do programa, que si pareceu ter efectos a nivel de coñecementos, por exemplo, sobre o xeito en que se financia a sanidade pública en España. A crenza no estereotipo de que os inmigrantes reciben máis axudas que os españois aínda que non teñan máis dificultades económicas mantense aínda máis elevada, na metade do alumnado, mesmo na fase de pretest, descendendo a porcentaxe dos que non o cren só nun 5%.

De xeito paralelo, máis de dous terzos da poboación enquisada amósase de acordo coa declaración xenérica de que as persoas estranxeiras teñan os mesmos dereitos que as españolas, o 80% considera inxusta a concesión de permisos de residencia por demostrar maior poder adquisitivo, o 86% apoia a equiparación de dereitos das persoas en situación irregular e o 60% -a diferenza coa resposta anterior débese seguramente aos matices introducidos nas opcións de resposta- di estar de acordo con que para demostrar que somos persoas solidarias debemos defender a regularización das persoas sen papeis. Parece entón que dous terzos do alumnado defenden unha igualdade efectiva de dereitos entre persoas autóctonas e inmigrantes.

Mais, como en variables anteriores, un terzo dos participantes demostran actitudes menos proclives ao recoñecemento de dereitos que non mudan substancialmente coa execución do programa de actividades. O programa si conseguiu melloras no aspecto concreto da proporción do alumnado que se amosou pouco ou nada de acordo coa afirmación de que a calidade da atención sanitaria non empeora por parte das persoas migrantes, que pasou do 12,2% ao 2,5%.

Por outra banda, a gran maioría do alumnado -arredor dos dous terzos- rexeita a discriminación e a desigualdade en canto a dereitos laborais por motivos de nacionalidade e/ou cultura, aínda que se bota en falta unha maior unanimidade ao respecto. O 80% do alumnado recusa a posibilidade de que as persoas estranxeiras só realicen os traballos que as persoas con nacionalidade española non queren ou non poden facer; o 90% da mostra identifica claramente, ao propoñerlle casos concretos, que a preferencia por nacionalidade á hora de escoller a alguén para un emprego supón unha discriminación e o 80% do alumnado asume ademais que un dos problemas que atopan as persoas inmigrantes é a discriminación laboral.

Mais, se se descende a pregunta no nivel de concreción e se inquire se se acepta que os pais e nais dos amigos e amigas doutras culturas compitan cos propios proxenitores polo mesmo tipo de empregos, esta defensa teórica da igualdade de dereitos e oportunidades amósase máis tépeda -o 40% amosan algún tipo de reserva-. Nas preguntas abertas tamén se

reflicte a preocupación de parte do alumnado pola competición polos postos de traballo.

A resposta ante o estereotipo negativo sobre esta cuestión é porén maioritariamente de rexeitamento -pasa de 16,4% a 15% a porcentaxe que sinala entre os efectos negativos da inmigración o aumento do paro-. Sen embargo, nas explicacións dadas nas preguntas abertas nas preguntas abertas atópanse unha xustificación que apunta a unha concepción instrumental da persoa inmigrante. Aínda que se opina en xeral que as persoas inmigrantes non privan de postos de traballo aos locais, o argumento é que as profesións que van desempeñar son as que os españois rexeitan realizar, polo que non existiría unha substitución real de postos de traballo e, polo tanto, un problema ao respecto.

Refírense, desta maneira, aos empregos de menor cualificación e peores remuneracións, polo que se está a aceptar implicitamente a posición secundaria das persoas inmigrantes no mercado laboral, isto é, non se comenta que para calquera traballo, tamén para os de cualificación media ou alta, o criterio de escollo deba ser o principio do mérito independentemente da orixe nin se demanda por exemplo unha maior multiculturalidade na composición do persoal das empresas nin na institución escolar -docentes e persoal administrativo-.

As respostas referidas ás actitudes asimilacionistas, que recolle a variable B.4., son confluentes con estes últimos resultados. Pouco máis da metade do alumnado está totalmente de acordo coa ensinanza de contidos, valores ou costumes doutras culturas nos centros educativos, producíndose neste aspecto no postest un avance de só o 5%. O mesmo acontece coa pregunta sobre se os institutos deberan promover que o alumnado de culturas diferentes da maioritaria manteñan a súa cultura tras chegar a España. Algo máis da metade -51,2 no pretest e 55,9 no postest- amósanse totalmente de acordo, mais a cuarta parte -26,5% no pretest e 24,2% no postest- só están bastante de acordo e o 13,9% e 13,7%, respectivamente, só de acordo.

Ademais, pouco máis da metade dos enquisados móstrase nada ou pouco de acordo en que as persoas doutras culturas deben conservar a cultura de orixe só no ámbito privado, polo que o resto amosan un maior

ou menor grao de acordo. A contundencia da primeira opción debera ser, deste xeito, máis elevada, de igual xeito que nas preguntas sobre a presenza no instituto das culturas de compañeiros e compañeiros das minorías. Non obstante, dous terzos do alumnado opinaban que, para integrarse, as persoas inmigrantes deben favorecer o intercambio coa cultura maioritaria de xeito que ambas partes aprendan unha da outra. Pero a opción de cultivar a súa cultura pero sen molestar a sociedade maioritaria era escollida por un minoritario pero importante 24,8% no pretest, que se reduce ao 14,4% no postest.

Parece, pois, que o xeito en que se formule a pregunta tamén inflúe na resposta: no segundo caso, xunto á opción de resposta máis segregacionista aparecía a máis intercultural, o cal pode favorecer certo nesgo da resposta correcta en favor da que amosa maior sensibilidade. No primeiro caso, o ítem de cultivar a cultura de orixe só en privado daba a posibilidade de expresar maiores ou menores graos de acordo. Nunha pregunta sobre como lograr a convivencia dous terzos tamén escollían a opción máis intercultural pero o 16% preferían que cada cultura fixese vida separada aínda coexistindo no mesmo espazo. Semella, pois que nun plano teórico acéptase a presenza doutras culturas, mais cando cando esta pode desprazar dalgunha maneira a posición da cultura maioritaria, a suposta rotundidade na aceptación da alteridade vólvese máis tépeda, manténdose tras o programa uns niveis dun terzo do alumnado que amosan actitudes pouco interculturais.

Por outra banda, o 40,5% do alumnado no pretest e o 50,3% no postest está totalmente de acordo con que as culturas se inflúen unhas a outras e iso é un fenómeno positivo -a mellora neste caso é do 10%- mais segue a ser unha proporción relativamente baixa. Malia que, e o que é máis revelador, a metade do alumnado está de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que para conservar a cultura propia é mellor que non sexa influenciada por outras. E tampouco se conseguiron mudar as actitudes ao respecto. É dicir, máis ou menos a metade do alumnado non concibe a influencia entre culturas desde unha perspectiva intercultural, o cal é coherente con que a metade non estean totalmente de

acordo co ensino de contidos doutras culturas na escola ou con que esta fomenta que as minorías manteñan a súa cultura.

E iso a pesar de que dous terzos do alumnado afirman que para a integración das persoas inmigrantes o mellor é a promoción do intercambio mutuo, é dicir, un enfoque intercultural. Mais ao descender ao concreto as respostas máis interculturais na teoría, no aspecto declarativo, volven amosar maiores matices, máis dúbidas e menor contundencia. Para seguir descendendo no nivel de concreción, lembraremos que o 76% do alumnado amosouse disposto a aprender aspectos da lingua ou da cultura dos compañeiros e compañeiras culturalmente diferentes -o 36,8% introducir as linguas estranxeiras como materia optativa e o 39,3% aprender algunhas palabras-. Podemos deducir, entón, que a maioría do alumnado amósase disposto a facer algún tipo de esforzo por aprender aspectos das culturas minoritarias, mais esta proporción inclúe os alumnos que o farían só se as culturas e linguas minoritarias fosen “importantes” no mundo e os que non poñerían reparos se fosen linguas minorizadas.

Por outra banda, o 18% do alumnado pensa que un dos problemas das persoas inmigrantes é que non queren integrarse e, ao citar exemplos concretos, aínda que minoritariamente, maniféstanse os prexuízos contra a comunidade cigana ou contra as persoas de orixe magrebí, de xeito que as actitudes pouco interculturais volven situarse na cuarta parte. Feitos coma este, ou que o estudantado non estea totalmente afastado de perspectivas asimilacionistas, sumadas ás reticencias a que os pais/nais dos compañeiros/compañeiras doutras culturas ou países compitan cos propios proxenitores polos mesmos postos de traballo, permiten deducir que se producen algunhas estratexias de peche social no sentido de Parkin (1984) que indican, ademais, un certo grao de prexuízo racial/étnico/cultural -máis contra persoas ciganas ou de relixión musulmá que contra persoas inmigrantes sen distinguir etnia ou relixión- compatible co sinalado polos teóricos do racismo cultural (Modood, 2001; Rützel, 2001; Taguieff, 2002; Javaloy, 1994; Gilroy, 2002; Giroux, 1993; Barker, 2002; MacMaster, 2001; Menéndez, 2002; Castles, 2000; Flecha e Gómez, 1995; Campani, 2011; Wiewiorka, 2009).

É dicir, que xunto a certas actitudes -sutís e ambiguas- de peche social preséntase unha falta de comprensión do racismo como fenómeno estrutural e, en particular, das dinámicas do racismo cultural. Concordamos ao respecto con Izquierdo (1994) en considerar como racismo encuberto a asignación ás persoas inmigrantes, por natureza, dun lugar subordinado na escala laboral ou en calquera outro aspecto da economía ou da sociedade ou, tamén, o racismo cuantitativo: o discurso do “exceso” de inmigrantes, e máis nun contexto no que representan un 10% da poboación -un 4% en Galicia-. Nunha sociedade na que, como demostraron Cea D’Ancona (2016) ou Valbuena e Caro (2017), a xenofobia aumenta cando se incrementa o fluxo de inmigrantes, é dicir, cando, como di Bauman (2016), o inmigrante se converte en veciño/a, polo menos ata que se comezan a reducir os prexuízos por efecto do contacto sinalado por Allport (1962).

Entendemos que as dinámicas de peche social, sumadas á ausencia de comprensión do racismo como fenómeno estrutural, global, sistémico e actual, supoñen a oportunidade propicia para a emerxencia do racismo cultural que, en certo grao, o alumnado da nosa investigación manifesta -na mesma proporción que outros estudos realizados en España: un terzo de actitudes antiinmigración máis claras e ata a metade ou un pouco máis de opinións que expresan certos niveis de prexuízo sutil, aínda que dous terzos do alumnado, nas preguntas máis xenéricas, se amosen proclives á interculturalidade-.

Podemos concluír, en calquera caso, sobre a hipótese quinta, que supoñía que o programa (variable independente) permite ao alumnado mellorar a súas actitudes cara a inmigración, (variable dependente), que este non consegue en xeral modificar substancialmente as actitudes cara a inmigración, fóra de cuestións puntuais especialmente importantes polo peso mediático que teñen como a rebaixa do 10,3% ao 6,2% na porcentaxe do alumnado que asocia inmigración e delincuencia ou a diminución do 12,2 ao 2,5% na proporción que se amosa nada ou pouco de acordo coa afirmación de que a calidade da atención sanitaria non empeora a causa das persoas migrantes.

Tamén é salientable a mellora do 10% na porcentaxe do estudantado que está totalmente de acordo con que as culturas se inflúen entre si e iso é positivo -quedando no 50,3%- e o incremento tamén do 10% -ata a terceira parte do alumnado- da proporción que sinala todas as respostas consideradas máis sensibles na pregunta sobre que facer para demostrar que somos persoas solidarias, cuxas opcións de resposta subliñan a igualdade de dereitos entre españois e estranxeiros en distintos aspectos.

Unha vez analizadas as catro compoñentes do obxectivo específico primeiro, que é avaliar o grao de desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado de Historia de 4º de ESO e 1º de Bacharelato, podemos afirmar que a hipótese primeira, que prevé que a implementación dun programa de educación intercultural baseado no traballo con emocións e centrado nas migracións como tema controverisal favorece o desenvolvemento das competencias interculturais de alumnado dos niveis de 4º de ESO e 1º de Bacharelato, cúmprese só parcialmente, no aspecto da mellora de coñecementos, mais non polo xeral na de actitudes, fóra de cuestións puntuais.

O programa permitiu desenvolver mecanismos de análise dos estereotipos sobre a inmigración sobre todo en aspectos relacionados coa dimensión cognoscitiva das competencias interculturais; contribuíu a mellorar a comprensión do alumnado do fenómeno da inmigración e a avanzar tamén na reflexión sobre o racismo, aínda que non a asumir a pervivencia do mesmo como problema estrutural, global e actual.

10.1.2. Obxectivo segundo: As diversas metodoloxías didácticas, inflúen de maneira decisiva no desenvolvemento de competencias interculturais?

O obxectivo xeral segundo da investigación é avaliar os resultados de distintas metodoloxías didácticas para o desenvolvemento das competencias interculturais. Correspóndese co obxectivo específico segundo, que consiste en comparar os resultados en canto a desenvolvemento das competencias interculturais obtidos polo alumnado que traballa con estratexias didácticas activas e con estratexias didácticas transmisivas. A

hipótese sexta formula a idea de que se poden obter resultados similares usando tanto aprendizaxe baseada en proxectos/e ou aprendizaxe cooperativa como técnicas de ensino transmisivo sempre que se faga a través do traballo con emocións e do tratamento das migracións como tema controversial.

Segundo os datos obtidos nesta investigación, a hipótese sexta non se cumpre, xa que a distancia con respecto aos outros grupos experimentais do grupo que traballa exclusivamente por proxectos -o número 9-, xa detectada durante a fase de pretest, mantense ao longo do programa. É dicir, non se conseguen igualar os resultados deste grupo non só respecto dos que traballan con técnicas transmisivas, senón en comparación co resto de grupos. O grupo que se sitúa máis perto do desempeño mostrado polo grupo 9 é o 8, que combina estratexias transmisivas con técnicas de aprendizaxe cooperativa. Mais tampouco o uso da aprendizaxe baseada en proxectos -polo menos cando esta non se realiza de xeito exclusivo- parece a chave para obter mellores competencias, pois o grupo que obtén peores resultados de todos, tanto na fase de pretest como na de postest, é o 7, que mestura a aprendizaxe baseada en proxectos coa cooperativa e a transmisiva.

Mais tampouco a aprendizaxe cooperativa, por si soa, produce segundo os resultados obtidos nesta investigación mellores desempeños interculturais que as técnicas transmisivas. Xa que o que acontece, tanto na fase de pretest como na de postest, é que os grupos que traballan exclusivamente con cooperativo -o 1, o 5 e o 2- mantéñense no seu grao de desenvolvemento das competencias interculturais, tanto na fase de pretest como na de postest, perto dos que estudan usando de xeito exclusivo técnicas transmisivas -o 3, o 10 e o 11-.

Este feito sitúa os resultados máis na dirección do apuntado pola hipótese sexta -porque se conseguen desempeños semellantes nos grupos cooperativos e nos transmisivos- mais as superiores puntuacións tanto do grupo 9 como do 8, a carón das peores do 7, non permiten afirmar que en xeral se conseguisen resultados equivalentes utilizando tanto aprendizaxe baseada en proxectos/e ou aprendizaxe cooperativa como técnicas de ensino transmisivo. A pesar de que, tras a aplicación do programa, a

diferenza entre o grupo de proxectos e os grupos transmisivos acúrtase, pasando de 0,9 puntos na fase de pretest a 0,2 na de postest no cuestionario competencial. No caso da escala actitudinal a desemeianza entre o grupo de proxectos e os transmisivos tamén se reduce, pasando de 1,17 a 1,02.

En xeral, o que acontece nesta investigación é que as melloras rexistradas na fase de postest son maiores nos grupos que xa partían no pretest de puntuacións superiores. Este resultado confírmase a través dos tres instrumentos cuantitativos utilizados: a escala de actitudes, o cuestionario competencial e o cuestionario comportamental. No caso do cuestionario competencial, o programa axuda a mellorar as puntuacións en case todos os casos pero non é quen de igualar o desempeño final de todo o alumnado.

O efecto que produce consiste máis ben no reforzo das diferenzas de partida -a puntuación media do grupo que traballa por proxectos incrementouse un 11,8%, mentres que o valor dos transmisivos aumenta nun 3,9%-. Na escala actitudinal, as diferenzas de resultados entre pretest e postest son pequenas en todos os grupos e non chegan a ser, agás en ítems concretos, estatisticamente significativas, excepto no caso do grupo 8 (o que mestura cooperativo e transmisivo).

O grupo de metodoloxía por proxectos destacaba xa no pretest na escala de actitudes sobre os demais -obtendo un 8,6 de puntuación sobre 10, mentres ningún outro chegaba ao 8,0-. No extremo oposto, os grupos de metodoloxía transmisiva son os que amosaban unha situación de partida peor (7,3). A evolución entre pretest e postest non presenta cambios significativos estatisticamente agás no caso do grupo cooperativo-transmisivo, que mellorou substancialmente a súa media -pasando de 7,9 a 8,4-.

No caso dos grupos que traballan por cooperativo, en cambio, hai un descenso da puntuación obtida nesta escala, mais non é posible asegurar que dito decrecemento sexa consistente, pois as diferenzas obtidas nas respostas de cada unha das preguntas son, en xeral, moi pouco significativas. No cuestionario comportamental o grupo que traballa por proxectos volve amosar, en xeral, unhas competencias superiores ás do resto. Nos

demais grupos non hai unha clasificación clara en canto a nivel de competencias, se ben os cooperativos parecen presentar unhas competencias lixeiramente inferiores.

A mudanza de actitudes máis consistente obtívose, así, no grupo que utiliza técnicas de aprendizaxe cooperativa xunto cun ensino máis tradicional, de carácter trasmisivo. Un factor que puido incidir nestes resultados foi a actitude do profesor, que insistiu moito ao alumnado na importancia de colaborar cun programa avalado pola Universidade de Santiago, o cal puido producir emocións positivas cara o mesmo que influísen no seu maior aproveitamento.

10.1.3. Obxectivo terceiro: En que medida son relevantes as variables socioeconómicas e demográficas no desenvolvemento de competencias interculturais?

O obxectivo xeral terceiro, que é identificar variables socioeconómicas e demográficas significativas no desenvolvemento de competencias interculturais do estudiantado de secundaria, correspóndese co obxectivo específico 3, que é identificar relacións entre variables significativas para o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado. Neste caso, ademais da metodoloxía didáctica, as variables de xénero, socioeconómicas ou sociodemográficas son a variable independente que pode facer mudar o desenvolvemento de competencias como variable dependente.

A hipótese sétima, que recolle a variable xénero, postula que as mulleres amosarán maiores competencias interculturais que os homes. A hipótese oitava, relacionada coa variable traxectoria migratoria familiar ou propia, prevé que a existencia dunha traxectoria migratoria familiar se relacionará cun maior desempeño nas competencias interculturais do alumnado. A hipótese novena, que incorpora a variable experiencia intercultural, postula que o alumnado con relacións de amizade dentro da escola ou en contacto fóra dela con persoas percibidas como culturalmente diferentes amosará mellores desempeños nas competencias interculturais. A hipótese décima predí unha relación positiva entre a

variable nivel de estudos dos pais e nais e o grao de desenvolvemento da competencia e a hipótese undécima postula respecto á variable de ocupación dos pais e nais que a menor nivel socioeconómico, medido de forma indirecta pola profesión, menor competencia intercultural.

Na avaliación inicial xa se atoparon algunhas respostas ao respecto destas hipóteses. O grupo 9, que traballa por proxectos, destacou fronte aos demais pola súa puntuación media -5.68- no cuestionario competencial. Por debaixo deste situouse o grupo 8, cun 5,39 de media neste mesmo cuestionario. Ambos grupos pertencen ao ámbito rural mais nin o hábitat rural/urbano explican por si sós as diferenzas nin este en combinación coa metodoloxía, porque as puntuacións dos grupos que traballan cunha metodoloxía cooperativa: o grupo 2 (1º de BAC, urbano, do centro 3); o grupo 5 (4º de ESO, periurbano, do centro 4) e o grupo 1 (1º de BAC, periurbano, do centro 5), cunha media de 4,86, situáronse máis perto dos que o fan cunha metodoloxía transmisiva: o grupo 3 (1º de BAC, rural, do centro 2), o grupo 10 (4º de ESO do centro 2) e o grupo 11 (4º de ESO, periurbano, do centro 4), cunha media do 4,78, que do que traballa exclusivamente por proxectos.

O grupo que mostrou maior desempeño, o 9, o que traballa por proxectos, encóntrase no mesmo centro, e polo tanto na mesma contorna rural, que dous dos grupos, o 3 e o 10, que usan técnicas transmisivas, que amosaron peores resultados. Da mesma maneira, o grupo de metodoloxía mixta cooperativo-transmisiva, tamén da contorna rural, o 8, obtén mellores puntuacións que os que traballan só con aprendizaxe cooperativa, un urbano, o 2, e dous periurbanos de dous centros distintos, o 5 e o 1. A media máis baixa, de 3,99, corresponde ao grupo 7, urbano, que combina o traballo cooperativo co transmisivo e coa realización de proxectos.

Estes datos parecen un indicio de que, ao contrario da ampla evidencia científica que referenda o traballo por cooperativo para a mellora das relacións interculturais, outras variables poderían estar a intervir para producir resultados semellantes en grupos que traballan con metodoloxías, en principio, opostas: a aprendizaxe cooperativa e o ensino transmisivo, e para producir por outra banda resultados diverxentes en grupos que

traballan por cooperativo, sendo mellores no que o fai combinando o cooperativo co transmisivo.

Banks (1995) subliña que os resultados de intervencións dirixidas ao cambio de actitudes raciais son variados e inconsistentes en función de factores como a estrutura da intervención, a súa duración, as características do estudantado e do ambiente escolar e da comunidade na que este se sitúa. A nosa investigación indagou, por este motivo, desde a fase de pretest, na influencia das características do alumnado, do centro escolar e da súa contorna social para tratar de explicar estes resultados, xa de partida na análise inicial, non coincidentes coa literatura científica sobre aprendizaxe cooperativa.

Na fase de pretest puido detectarse, de feito, a través dos datos incluídos na escala de competencias interculturais sobre o xénero e sobre a contorna familiar e social do alumnado, que esta primeira variable incide decisivamente nas competencias interculturais do mesmo. As puntuacións competencias medias das mulleres -5,18- foron superiores ás dos homes -4,69- que non chegan ao aprobado. Na escala de actitudes as puntuacións medias das alumnas -8,01- volven ser maiores que as dos alumnos -7,12-.

Estes mellores resultados das mulleres son confluentes cos atopados ao respecto na literatura científica (Ruiz, Ferrández e Sales-Ciges, 2012; Vilá, 2006; Solhaug e Kristensen, 2019; Shulz et al., 2018; Holm, Nokelainen e Tirri, 2009; Pérez, Serrano e Carpio, 2017; Albiero e Matricardi, 2013; Tompkins, Cook, Miller e LePeau, 2017; Kösker e Özgen, 2018; Yaoying, Chenfang e Huennekens, 2016; Carrera, Cid, Almeida, González e Rodríguez, 2016) e puidemos explicalos a través da socialización diferencial de xénero e, en especial, da reflexión sobre os coidados, ambas parte da teoría feminista.

A nosa análise considerou tamén, na fase de pretest, outras variables como a experiencia intercultural previa. Aínda que os datos non demostran con rotundidade que os antecedentes familiares de migración favorezan maiores competencias interculturais, si apuntan nesa dirección. O alumnado que conta con algún referente migrante na súa familia presenta unha competencia media superior -5.11- á do que non tivo ou

ten familiares nesta situación -4.80-. O contraste non amosa unhas diferenzas estatisticamente significativas, pero a distancia rexistrada indica que, moi probablemente, esa relación existe.

Nesta mesma liña, os datos de pretest indican que o feito de ter contacto con persoas doutras culturas dentro do centro educativo non incrementa o nivel competencial do alumnado, mais si contribúe a aumentalo ter relacións interculturais fóra do centro. A media competencial do alumnado con amigos doutras culturas é do 5,08 e a do estudantado sen amigos culturalmente diferentes é do 4,69 e a media dos participantes con relacións multiculturais fóra do centro é de 5,16, fronte á media dos que non as teñen: 4,24. Parecen, así, ao respecto, máis relevantes os vínculos no ámbito familiar, veciñal ou no grupo de iguais escollido -as amizades- que no propio centro educativo -a media dos que teñen compañeiros/as de clase doutras culturas é de 4,99 e a dos que non os teñen é do 4,77-.

Os datos desta tese conflúen ao respecto coa evidencia científica sobre a influencia da experiencia intercultural previa no desenvolvemento das competencias interculturais, sexa a través da propia experiencia migratoria ou da familiar (Sanhueza e Cardona, 2009; Aguaded, 2006; González e Ramírez, 2016) como do contacto intercultural, (Fernández-Borrero e Vázquez-Aguado, 2014; Anderson, Lawton, Rexeisen e Hubbard, 2006; Straffon, 2003; Olson e Kroeger, 2001; Williams, 2005; Ganley, Kula e Kallemeyn, 2019; Schwarzenhal et al., 2017; Nesdale e Todd, 2000; Pettigrev, Tropp, Wagner e Christ, 2011; Chen e Graham, 2015; Lee, 2020), a través da amizade ou dun ambiente de diversidade cultural nas aulas.

Aínda así, tanto os antecedentes familiares como os contactos persoais parecen relevantes, pero cos datos dispoñibles non poderíamos afirmar que sexan un factor determinante desde un punto de vista da significatividade estatística. Puidemos en calquera caso explicar ambos efectos -influencia relativa, que non causa, da traxectoria familiar e presenza de persoas doutras culturas no grupo de pares no desenvolvemento das competencias interculturais- a través da teoría do contacto de Allport. Nese sentido é razoable pensar que as condicións da redución do prexuízo sinaladas por Allport, como un status igual entre grupos, se produzan

máis no grupo de amizades, escollidas polos adolescentes, que no de compañeiros/as de clase.

Esta mesma teoría pode axudar, por último, a explicar o efecto positivo, detectado por outra banda, aínda que nun grao tamén limitado, da menor formación dos pais e nais no desenvolvemento de maiores competencias interculturais. Pois as persoas con pais e nais cun menor nivel de estudos presentan un desempeño competencial medio sensiblemente superior ao de resto de compañeiros/as, aínda sen ser tampouco as diferenzas intergrupos estatisticamente significativas, mais si suficientemente consistentes para afirmar que este nexos tamén existe. Debido a que as familias de menos estudos adoitan coincidir coas de menor status socioeconómico, que son as que polo xeral conviven máis -en barrios multiculturais- con persoas inmigrantes.

Para comprobar de maneira indirecta até que punto as persoas cun nivel socioeconómico menor presentan menores competencias analizouse a relación entre as devanditas competencias e a ocupación da nai e do pai. Os resultados, neste caso, non ofrecen ningún dato que nos permita confirmar nin refutar esta idea, xa que non parece existir relación entre a ocupación dos proxenitores e o desempeño intercultural do alumnado, nin nun sentido nin no outro.

Unha vez identificadas a metodoloxía, o xénero e a experiencia intercultural -familiares migrantes e amizades ou relacións interculturais fóra da escola- como variables relevantes no desenvolvemento de competencias interculturais do estudiantado de secundaria, tentamos afondar nas relacións entre elas a partir dunha comparación máis detallada por pares de grupos, primeiro a través dos instrumentos cuantitativos e despois cos cualitativos.

Realizamos para iso un contraste dos resultados do grupo 9 (rural, metodoloxía por proxectos, 4º de ESO) e o grupo 7 (urbano, metodoloxía por proxectos+cooperativo+transmisivo, 4º de ESO) por unha banda; pola outra banda o grupo 1 (periurbano, alumnado con pouca diversidade cultural, cooperativo, 1º de BAC) e o grupo 5 (periurbano, alumnado con moita diversidade cultural, cooperativo, 4º de ESO) e, por último, o grupo 8 (rural, cooperativo+transmisivo, grupo numeroso, 4ª de ESO) e

o grupo 10 (rural, transmisivo, grupo pequeno, 4º de ESO). Esta análise tiña, ademais, o propósito de explicar as diferenzas entre grupos que usan a mesma unha moi semellante metodoloxía, como por exemplo os grupos 1 e 5.

Na escala actitudinal, o grupo 7 obtén un 7,07 de media no pretest e un 7,01 no postest e o grupo 9 un 8,57 no pretest e un 8,62 no postest. No cuestionario competencial, o grupo 7 ten un 3,99 no pretest e un 3,33 no postest, e o 9 un 5,68 no pretest e un 6,35 no postest. No cuestionario comportamental, o grupo 7 ten un 6,81 e o grupo 9 un 8,63. No caso dos grupos 1 e 5, que usan unha metodoloxía cooperativa e pertencen ao ámbito periurbano, a diferenza fundamental reside na súa composición, é dicir, o grupo 1 conta con pouca diversidade cultural e o 5 cunha elevada diversidade sociocultural.

O grupo 5, de 4ª de ESO, mostrou un mellor desempeño que o 1, de 1º de BAC, tanto na escala actitudinal como no cuestionario competencial e no comportamental. O grupo 5, pola contra, parte dunhas maiores competencias na fase de pretest e conta, ademais, cunha evolución moi marcada, polo que parece que aproveitou o programa en maior medida, o cal é coherente co grao de receptividade amosado cara o mesmo, segundo puido detectarse a través do rexistro de incidencias e confirmarse a través da escala de satisfacción do alumnado co programa. O grupo 1 destacaba entre os que consideraron en maior medida na escala de satisfacción que non precisaban os contidos do programa, ao contrario do grupo 5.

A explicación é coherente, unha vez máis, coa teoría do contacto social de Allport. Ao presentar unha elevada diversidade, os membros do grupo 5 están máis acostumados a tratar con persoas doutras culturas, polo que amosan maior empatía con elas, maior capacidade de poñerse no seu lugar. As probas destas maiores competencias atópanse neste caso non só nos instrumentos cuantitativos, senón tamén nos cualitativos. Mais tamén se produce un efecto indesexado, xa que o grupo 5 é, dos dous, o que máis nega a influencia positiva da influencia intercultural, o cal pode deberse a un sentimento de defensa do propio fronte a outras culturas, precisamente ao existir máis contacto real en condicións de status desigual.

En relación con isto, o grupo 5 tamén manifesta en maior medida que a propia cultura é mellor que outras e amósase máis convencido de que o racismo está superado -o razoamento sería: se os meus amigos/as están “integrados”, non hai racismo-. Por outra banda, aínda que o grupo 5 sexa máis favorable á regularización das persoas en situación administrativa irregular son tamén os que máis salientan que a inmigración pode ter un efecto indeseñado ao “quitarlle” traballo ás persoas nacionais. Prodúcese, pois, un dobre efecto, ao existir maior contacto coa diversidade o seu discurso é máis rico e presenta, en xeral, maior sensibilidade intercultural. Non obstante, en paralelo, sosteñen certas afirmacións etnocéntricas -a cultura propia como mellor- como efecto quizais de reafirmación da identidade propia.

O segundo par comparado é o grupo 7, que combina a metodoloxía cooperativa coa transmisiva e cos proxectos, e o 9, que traballa por proxectos. O 7 é dos que peor valoraron o programa na escala de satisfacción, ademais de ser, de todos os grupos, o que en maior medida considerou que non o precisaba, ao contrario do 9. O grupo 7 pertence a un centro urbano, mentres que o 9 se situaba nun centro dunha vila rural. Son dous grupos, por outra banda, semellantes no seu nivel académico, alto en ambos casos. O grupo 9 é o que obtén as mellores puntuacións nos tres instrumentos cuantitativos utilizados polo programa, mentres que o 7 sitúase, polo xeral, na última posición.

En ningún dos dous casos, porén, o desempeño é moi elevado no cuestionario de competencias. A media no cuestionario competencial é de 4 no pretest e 3,3 no postest para o grupo 7 e 5,7 no pretest e 6,4 no postest para o grupo 9. De feito, no grupo 9 hai unha elevada variabilidade das respostas, situándose o valor mínimo en 1,8 sobre 10. É dicir, teñen un nivel alto en canto a actitudes e comportamentos, pero non tanto no nivel das competencias. Mais, polo xeral, as respostas do grupo 9 son claramente máis sensibles co fenómeno migratorio.

Nese sentido e, tendo en conta as condicións definidas por Allport na súa teoría, é quizais máis probable que as relacións de ausencia de competencia intergrupala e igualdade de estatus se dean na contorna do grupo 9 -nunha vila rural na que hai unha importante comunidade marroquí

asentada de xeito estable e na que seguramente haberá menores diferenzas entre clases sociais que nunha cidade de certo tamaño- que na do 7, unha cidade onde os contactos con persoas inmigrantes fóra do ámbito escolar poden ser máis frecuentes pero quizais máis impersoais, efémeros, distantes e reducidos á relación con persoas inmigrantes ocupadas no sector servizos en empregos de baixa cualificación -empregadas de fogar, camareiros, etc-.

Deste xeito, unha normalización social da desigualdade e mesmo de certos graos de discriminación das persoas inmigrantes -como que se considere aceptable e normal que traballen na economía mergullada- pode dificultar un maior desenvolvemento das competencias e mesmo, como puido acontecer no caso do grupo 7, favorecer un efecto de reforzo das reaccións insolidarias ao detectar o alumnado no discurso xeral do programa unha contradición cos valores asumidos na propia familia e contorna social, feito do que se detectaron indicios a través do rexistro de anécdotas, como reaccións negativas de maior carga emocional ante o contido dalgunha das actividades propostas.

O concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu (2006) serviu de apoio nesta análise. O *habitus* como produto da interiorización das disposicións do grupo social de pertenza, que orienta a forma de pensar, sentir e comportarse e que se adquire de forma inconsciente a través da interacción coas estruturas sociais das que se forma parte, nas que a clase social xoga un papel fundamental. A maneira na que a persoa conforme o seu *habitus* na súa interacción coa súa familia e contorna social vai condicionar a súa maneira de ver o mundo e, polo tanto, a posible eficacia de mensaxes persuasivas chegadas desde o exterior destas institucións socializadoras primarias.

A comparación do terceiro par, o 8 e o 10, confirmou o observado en canto á relevancia da receptividade do alumnado e do propio profesorado na posible eficacia do programa. O grupo 8, de 4º de ESO -moito máis numeroso que o 10 e un dos máis receptivos ao programa segundo a escala de satisfacción do alumnado- emprega unha metodoloxía mixta cooperativo-transmisiva. O grupo 10, de 1º de BAC é, en cambio, o representante máis “puro” da metodoloxía transmisiva.

Ambos sitúanse no rural. O grupo 8 presenta, con respecto á escala actitudinal, uns mellores resultados medios que o grupo 10, que empeora as súas actitudes entre o pretest e o postest, malia ser un dos que menos considerou na escala de satisfacción que non necesitaba o programa. Mais o cansazo acumulado durante o curso -foi un dos que manifestaron maior incomodidade ao realizar as probas de postest- puido influír negativamente no desempeño final mostrado. Ademais, era un dos grupos que mostraban peores competencias interculturais xa de partida na fase de pretest.

O grupo 8, pola súa banda, incrementa de xeito significativo a súa competencia media entre estes dous momentos. O cuestionario comportamental vai na mesma liña que o actitudinal e amosa unha diferenza substantiva entre o grupo 8 e o 10. Aínda así, hai que destacar que na fase de pretest as puntuacións mínimas obtidas foron baixas no caso de ambos. No caso do grupo 8 o programa contribuíu a mellorar as puntuacións das persoas con menos competencias, pero non tanto as de aquelas que contaban xa cuns valores máis elevados.

A metodoloxía parece, desta maneira, ser un factor de influencia, pero non de maneira exclusiva e principal -coa excepción da metodoloxía por proxectos-. Semella claro, igualmente, que o contacto habitual con persoas de orixes e culturas diversas si que tende a producir unhas mellores competencias e unhas opinións menos racistas como demostra a comparativa entre o grupo 1 o 5, mais é necesario detallar tamén en que condicións se produce este contacto, pois no caso do contraste entre o grupo 9 e o 7 é o 9, do que se pode presumir un menor contacto intercultural pero máis próximo e de status máis homoxéneo, o que parece tirar máis proveito desa experiencia intercultural para mellorar as súas competencias.

En consecuencia, en ausencia de relacións de igual status segundo Allport en estruturas sociais que perpetúan a discriminación, non é sorprendente que operen por unha banda o *habitus* definido por Bourdieu como dinámica lexitimadora da desigualdade, senón tamén as relacións impersoais, efémeras, inestables e instrumentais propias da sociedade líquida descrita por Bauman (2002) como freo aos posibles efectos

positivos do contacto social de Allport, o cal podería axudar a explicar tamén as diverxencias observadas na nosa investigación entre grupos urbanos como o 2 e o 7 e grupos rurais como o 8 e o 9, nos que podemos supoñer uns contactos interculturais máis escasos pero máis persoais, afectivos e solidarios.

A convivencia con persoas migrantes parece mellorar o coñecemento e a empatía coas súas problemáticas, pero non suprime, en definitiva, de xeito claro a presenza de ideas discriminatorias, o cal volve ser coherente coa ausencia dun modelo de escola intercultural e cunha contorna social na que, como sinalou Cea D'Ancona (2016), o forte incremento da inmigración nun determinado período de tempo, aínda en etapas de crecemento económico, produce un incremento da xenofobia, unha percepción da mesma como ameaza.

A pervivencia de certas actitudes discriminatorias ou etnocéntricas mesmo nos grupos que amosan mellor desempeño tanto nos instrumentos cuantitativos como nos cualitativos -o grupo 8 sinala que os inmigrantes non quitan o traballo aos nacionais porque asumen os empregos que “nós” non queremos, sen mostrarse críticos con este feito; e o 5 manifesta en maior medida que o 1 preocupación pola posible competición polo traballo- parece indicar un problema relacionado coa concepción instrumental da inmigración. Son aceptados, como revelaba xa na avaliación inicial a lista de vantaxes e desvantaxes, se “nos” son útiles en termos demográficos, económicos, sociais ou culturais. Mais tornámonos máis xenófobos e permeables ao discurso da protección de fronteiras cando, simplemente, aumenta a realidade e/ou a percepción dun crecemento rápido do fluxo migratorio. Rexeitámoslos cando cremos que xa non os precisamos.

Nese sentido, a literatura relacionada coa estrutura de clases nas sociedades contemporáneas achegou algunhas claves de comprensión. Unha estrutura social sustentada na desigualdade que, como remarca Sassen (2003), tende a reservar os postos de traballo menos cualificados e de peores condicións, entre outras persoas, ás migrantes, pode favorecer este tipo de concepcións instrumentais das mesmas. A inserción das persoas inmigrantes adoita producirse en certas condicións nas que estas son

asignadas a determinadas capas sociais máis marxinais. E o feito de tornarse este fenómeno estrutural pode dificultar a súa percepción como unha inxustiza e un xeito de desigualdade, pois as distintas formas de discriminación e marxinalización acaban sendo naturalizadas.

Ao respecto, a teoría do peche social de Parkin (1984) axudou a explicar ese certo nivel de actitudes discriminatorias mesmo nos grupos de maiores competencias interculturais. O peche social excluínte, segundo Parkin, é un xeito de acción colectiva que trata de asegurar a posición de privilexio dun grupo a través da creación dunha categoría de rexeitados ou estraños definidos como inferiores. Ese grupo que o alumnado di querer entre as súas amizades, pero non tanto nos mesmos postos de traballo que demandan os seus pais e nais. Un xeito de mostrar concepcións instrumentais destas persoas definidas, segundo a dinámica do peche social, como “outras”, o cal pode explicar a aparente incoherencia entre por un lado mostrarse aberto/a á diversidade e por outro sinalar a relativa superioridade da propia cultura mentres se amosa preocupación pola competición polos postos de traballo ou se opina que o racismo é hoxe un fenómeno superado. Ambivalencias, contradicións e temperanzas no discurso cando a realidade intercultural se achega ao contexto próximo que volven revelarse como indicio de certos graos de prexuízo cultural e/ou étnico e/ou racial.

En resumo, a hipótese sétima, que postula que as mulleres amosarán maiores competencias interculturais que os homes, aparece confirmada polos resultados desta investigación, que se sosteñen desde as probas de pretest ata as de postest, tanto nos instrumentos cuantitativos como nos cualitativos. Por exemplo, no suposto do cuestionario competencial -realizado só no postest- de que varias familias inmigrantes reciben puntualmente a maioría das axudas de emerxencia dun concello, o 76,5% dos homes e o 87,5% das mulleres amósanse de acordo ao entender que este tipo de subsidios non deben distinguir entre españois e estranxeiros. E un 88% das mulleres e o 55% dos homes consideran inaceptables as condicións laborais do téxtil en países como a India ou Bangladesh.

A hipótese oitava, que prevé que a existencia dunha traxectoria migratoria familiar se relacionará cun maior desempeño nas competencias

interculturais do alumnado, tamén se ve confirmada, mais nunha medida menor que o xénero, pois detéctase esa tendencia mais non diferenzas estatisticamente significativas na maioría dos ítems. A hipótese novena, que predí que o alumnado con relacións de amizade dentro da escola ou en contacto fóra dela con persoas percibidas como culturalmente diferentes amosará mellores desempeños nas competencias interculturais, cúmprese só no segundo aspecto, e tamén de forma relativa, pois as medias competenciais do alumnado con amizades multiculturais ou con familias con traxectoria migratoria son maiores, pero tampouco se rexistran diferenzas moi relevantes e, ademais, na comparación por pares de grupos sinálase que as distintas condicións -a maior ou menor igualdade de status, alén da frecuencia- en que se produza o contacto intercultural poden producir resultados diverxentes en canto a desempeños competenciais.

A hipótese décima, que prevé unha relación positiva entre a variable nivel de estudos dos pais e nais e o grao de desenvolvemento da competencia, non se cumpre, xa que de feito o que se observa é o contrario: a menor nivel de estudos, maiores competencias. A hipótese undécima, que postula respecto á variable de ocupación dos pais e nais que a menor nivel socioeconómico, medido de forma indirecta pola profesión, menor competencia intercultural, non se confirma nin se pode rexeitar porque os datos non permiten tirar conclusións consistentes nin nun sentido nin no outro.

10.1.4. Obxectivo cuarto: Que relación existe entre o desenvolvemento das competencias interculturais e os procesos de identificación do alumnado coa alteridade?

O cuarto obxectivo xeral é describir a relación entre o desenvolvemento das competencias interculturais e os procesos de identificación do alumnado coa alteridade. Correspóndese co obxectivo específico 4, que trata de explicar a relación entre os procesos de identificación do alumnado coas persoas migrantes, que sería consecuencia do progresivo desenvolvemento das competencias interculturais a causa do programa, a través

do tamén crecente rexeitamento das discriminacións que poden sufrir estas persoas por motivo de nacionalidade, cor da pel e/ou cultura ou etnia. A hipótese duodécima prevé que a maior identificación coas persoas migrantes (variable independente) maior será o rexeitamento de distintas formas de discriminación que estas poden sufrir (variable dependente).

A categoría C de análise do programa permite examinar o grao de cumprimento do obxectivo cuarto. Exprésase a través de dúas variables, a C.1., desenvolvemento dunha concepción da identidade nacional aberta a un esquema non esencialista e a variable C.2., desenvolvemento dunha maior capacidade de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da súa nacionalidade.

Canto á variable C.1 do obxectivo específico cuarto, o programa contribúe a que o alumnado desenvolva unha concepción menos esencialista da identidade nacional e, polo tanto, potencialmente máis aberta á interculturalidade, probablemente por impacto das actividades nas que se traballou coa diferenza entre nación e nacionalidade. Este é ademais un dos aspectos nos que se conseguen avances en canto a cuestións formais, sen que poidamos saber se os acompañan mudanzas reais de actitudes e de sentimentos ao respecto. O alumnado aprende a describir os criterios para ser definido como cidadán/á dun país, malia que non poidamos afirmar categoricamente a quen segue a considerar internamente máis ou menos “merecente” de ser considerado español/a.

O impacto do programa nas opinións do alumnado é apreciable neste aspecto na redución da relevancia, sobre todo, da importancia de ser fillo ou filla de españois, cunha diferenza de case o 7%, para ser considerado español/a. Na mesma dirección, tanto a vontade de ser español/a -o desexo- como a residencia aumentan sensiblemente en comparación co peso do resto de opcións de resposta despois do programa. Nun mesmo sentido, nas preguntas abertas, no pretest, cando explican quen pode ser español segundo a súa opinión, os alumnos e alumnas ademais da filiación subliñan elementos subxectivos, como o sentimento de pertenza -“sentirse español”- ou a asimilación á cultura española. Na fase do postest a meirande parte reproducen as condicións legais para obter a nacionalidade española, demostrando que comprenderon que calquera

persoa pode, cumprindo os supostos, nacionalizarse, é dicir, ser considerada española.

Máis dun terzo do alumnado -35%- considera porén necesario falar castelán e ter unha cultura e costumes españolas para ser considerado español/a, o cal é coherente co feito de que, para aceptar que unha persoa viva e traballe en España, boa parte do alumnado conceda importancia á súa vontade de adaptarse á cultura española -non se especifica, nesta pregunta, se se trata dunha actitude intercultural ou asimilacionista, como pode transparentar ese 35%, pois unha cuestión é aprender en maior ou menor medida a lingua e outra adoptar a cultura e costumes abandonando ou non a cultura de orixe-.

A variable C.2. non proporciona respostas definitivas á cuestión do desenvolvemento dunha maior capacidade de identificación con grupos sociais de diversas características culturais por enriba da nacionalidade. Pero permite inferir que, polo menos, os dous terzos do alumnado -nalgúns cuestións máis- que defenden a universalidade de dereitos e a igualdade efectiva dos mesmos; que definen a súa propia identidade como múltiple; que son capaces de empatizar con traballadores/es estranxeiros cando se lle presentan casos de clara inxustiza e que asumen que “os grupos sociais formados por inmigrantes, como os traballadores explotados que ás veces saen nas noticias, poden ser tan parte de “nós” coma un grupo social semellante formado por españois” son quen, polo menos, de poñerse no lugar do “outro”, de empatizar e de non excluílo como parte do propio grupo social.

Mais a cuestión é complexa e exixiría o contraste con outros aspectos, como os referidos por exemplo á conservación da súa cultura de orixe por parte das persoas inmigrantes. Porque moitas veces ao descender no nivel de concreción na pregunta aparecen actitudes de protección do propio status e posición social fronte ás persoas que poden cuestionar a hexemonía da sociedade maioritaria.

Xa que, se ben é certo que todas as persoas somos pluriculturais e temos identidades múltiples, quizais certas identidades -como as de clase- poden supoñer un dobre efecto de consecuencias contraditorias: por un lado, identificarse co “outro” como traballador/a e, polo outro, protexer

en certa medida o propio privilexio fronte ao traballador estranxeiro/a ao que a estrutura socioeconómica adoita reservar unha posición secundaria respecto aos “nacionais”.

E é aí tamén onde consideramos que se dirime a cuestión de superioridade: aínda que poucas persoas vaian defender unha superioridade no plano teórico, son moitas máis as que aceptan, normalizan, naturalizan esa posición subordinada no mercado e na sociedade das persoas migrantes -non nos quitan traballo porque asumen os empregos que nós queremos, non representan unha ameaza cultural porque as súas culturas tampouco están moi presentes na escola-. Polo que, dalgunha maneira, están asumindo, desde unha perspectiva que instrumentaliza o “outro”, que son “menos”, é dicir, que lles corresponde un determinado lugar, que está por debaixo, nunha estrutura desigual. Só desde esta óptica poden defenderse, entendemos, posicións -minoritarias no noso estudo- como que as traballadoras do téxtil que fabrican a roupa que “nós” mercamos barata ás multinacionais deben estar agradecidas de vivir explotadas en países pobres ou que deben agardar á seguinte fase de desenvolvemento económico para ter dereito a unhas condicións de traballo dignas.

Hai que ter en conta, por outra banda, que na mostra desta investigación o 95% do alumnado ten nacionalidade española, polo que se identificará máis facilmente coa sociedade maioritaria, desde un sentimento de seguridade psicosocial que favorece ata certo punto a apertura cara o “outro”, aínda que tendan tamén, nun sentido contrario, a considerar ese “outro” nunha posición secundaria fronte ao “nós”.

A definición da propia identidade social -en canto a pertenza a distintos grupos sociais- mostra, en calquera caso, a capacidade do alumnado para comprender a mesma como complexa e múltiple. A pesar de que as respostas máis habituais fan referencia ao lugar de nacemento (a cidade, a comunidade autónoma, o país), noutros casos aparecen por exemplo referentes relacionados con gustos estéticos, ideoloxías políticas ou relixións.

Nesta liña, na maior parte dos casos na fase de pretest a utilización da primeira persoa do plural é habitual ao falar nas preguntas abertas das diferenzas entre as distintas culturas, con expresións como “todos somos

persoas”. Tamén na fase de postest, cando responden a unha pregunta sobre dereitos laborais de inmigrantes europeos e non europeos, apréciase en cantidade considerable o uso deste tempo verbal. Isto mostra a posible identificación das persoas inmigrantes como un colectivo do que o propio alumnado se pode sentir parte ou, polo menos, que non exclúen do “nós”.

Ao remate do postest o alumnado elaborou unha redacción sobre temáticas traballadas nas actividades do programa. Esta ferramenta reflicte unha boa interiorización dalgúns destes conceptos. Sobre todo, en igualdade, Dereitos Humanos e consciencia da discriminación laboral das persoas migrantes. Na maioría dos casos, o discurso ten expresións inclusivas que poderían reflectir unha diminución na distancia coa que se compara o grupo propio (*españóis, alumnado* ou *nativos*) e o externo (*estranxeiros, inmigrantes, outras culturas*).

A maioría do alumnado rexeita por outra banda xulgar a determinados grupos sociais en base a estereotipos ou presuntas características grupais e, como se puido comprobar, repudia maioritariamente a idea da superioridade cultural (poderíase situar en torno ao 80% da mostra), con certos matices en función dos termos utilizados. Admítese a posibilidade de que calquera persoa pode ser española, polo que se acepta implicitamente a diversidade cultural nas sociedades. Isto abre a posibilidade, en definitiva, de que unha grande parte do estudantado poida identificarse con outros grupos ou, máis ben, que os “permita” situarse dentro do grupo dos “nosos”.

Non podemos afirmar categoricamente, en conclusión, cos datos dispoñibles, que se produza unha progresiva identificación do alumnado coas persoas migrantes a consecuencia do avance nas súas competencias interculturais. Tampouco podemos establecer unha relación causal entre identificación do alumnado coa alteridade e rexeitamento das diferentes discriminacións que poidan sufrir os diferentes colectivos mais, como as cifras son relativamente semellantes e así o apoian tanto os datos cuantitativos como os cualitativos, si podemos estimar que efectivamente se produce unha relación directa entre ámbalas cuestións, polo que a hipótese duodécima, que prevé que a maior identificación coas persoas

migrantes (variable independente) maior será o rexeitamento de distintas formas de discriminación que estas poden sufrir (variable dependente), tamén se cumpriría.

10.2. DESENVOLVEMENTO DO PROGRAMA

Expoñemos a continuación as conclusións relativas ao tratamento da inmigración como tema controversial e o traballo con emocións para o desenvolvemento das competencias interculturais, ademais de reflexionar sobre as limitacións da investigación e realizar algunhas prospectivas en relación con futuros estudos sobre a mesma temática.

10.2.1. Pertinencia de tratar cuestións éticas, como as relacionadas coas migracións e o racismo, nas aulas de Historia

As materias de Xeografía e Historia poden ofrecer, tal como sinalaron Matencio, Miralles e Serrano (2017), a oportunidade idónea para o reforzo das competencias interculturais a través do sistema educativo, dado que o currículo das mesmas é especialmente acaído para analizar de xeito crítico os movementos migratorios e impulsar, deste xeito, a empatía cara o “outro”. Nesta investigación un 84,8 por cento do alumnado considerou ademais que os contidos do programa de actividades desenvolvido nas aulas se complementaban ben cos do currículo de Xeografía e Historia de 4º de ESO e de Historia do Mundo Contemporáneo de 1º de BAC. Aínda que, como xa comentamos, consideramos que a escola como institución, no seu conxunto, debe responder a un modelo intercultural no que a diversidade se trate de forma transversal a través de todas as asignaturas e niveis.

Mais a materia de Historia parece especialmente axeitada para tratar aspectos relacionados con cuestións éticas -e polo tanto cívicas, nun sentido da formación para a cidadanía- como o rexeitamento da discriminación racial ou das actitudes asimilacionistas e etnocéntricas. Semella oportuno ao respecto explicar as raíces históricas do racismo e/ou do

racialismo, como fai este programa en relación, por exemplo, cos contidos do currículo sobre a II Guerra Mundial e o Imperialismo ou coa historia do pensamento en Europa -nomeadamente, a Ilustración ou o nacemento de ciencias sociais como a antropoloxía-.

O acontecido ao respecto no pasado supón unha oportunidade para reflexionar, desde a perspectiva de hoxe, sobre a construción da alteridade como inferioridade. Como xa comentamos, aínda que o programa non afasta totalmente o alumnado de perspectivas asimilacionistas ou etnocéntricas, si consegue melloras como o incremento do 10% na porcentaxe que sinala todas as respostas consideradas como interculturalmente máis sensibles -do 22% ao 33%- na pregunta do cuestionario competencial “Para demostrar que somos solidarios/as con outras culturas temos que...”.

E o feito de ter detectado a través desta investigación certos niveis de prexuízo racial/cultural sutil, xunto con actitudes de peche social fronte á inmigración en aspectos concretos e coa incompreensión xeneralizada do racismo como fenómeno estrutural confirma, ao noso ver, a necesidade dun enfoque de educación antirracista. Porque, lembramos, aínda despois do programa menos da metade do alumnado sinala como racista a crenza na posesión de distintas capacidades segundo a cor da pel; máis da metade considera que os ataques racistas se deben aos prexuízos de determinadas minorías sociais; case a metade está de acordo, bastante de acordo ou totalmente de acordo con que o racismo está hoxe bastante superado e ademais só o 19,6% admite un certo grao de racismo propio, polo que segue a operar o discurso de “os racistas son os outros” pero non “nós”, tal como sinalou Calvo (1989) ao explicar que os libros de texto tenden a situar o racismo no pasado e fóra do contexto español, reducíndoo ao nazismo, o *apartheid* surafricano ou as distintas épocas da escravitude.

Nesta investigación optamos, por iso, polo tratamento da inmigración como tema controversial e polo traballo con emocións para reconducilas cara unha reflexión sobre o racismo. A relevancia das emocións no proceso de ensino-aprendizaxe foi subliñada por varios autores (Irmondino-Yang e Damásio, 2007; Ortiz, 2009; Mora, 2018, Hawkins, 2017; Hascher,

2010) en relación co fomento da atención, da curiosidade, da motivación, da decisión e da memoria.

Favorecer o xurdimento de emocións que faciliten que o alumnado empatices cos grupos sociais alterizados e, en especial, coas persoas inmigrantes foi o obxectivo de traballar coa inmigración como tema controvertido. Xa que, como apuntan Ngo (2010) e Taha (2019), cómpre que a escola non fuxa dos conflitos sociais relacionados coa creación da diferenza cultural, senón que se achegue a eles desde o real, desde o actual e desde o próximo.

Parte da investigación sobre temas controvertidos e educación céntrase, ademais, nas materias de Historia e Ciencias Sociais. Gómez, Miralles, López Facal e Prats (2017) subliñaron as posibilidades da introdución de temas controvertidos na educación histórica na liña do formulado por Rüsen (2015) ou Barton e Levstik (2004). O tratamento dos movementos migratorios actuais na aula pode supoñer, ao respecto, segundo Gómez, Miralles, López Facal e Prats (2017) unha oportunidade para comprender a maior interculturalidade xerada polas migracións recentes desde identidades abertas e múltiples.

Nese sentido, esta investigación conseguiu que o alumnado reflexione sobre as identidades múltiples na sociedade contemporánea, que sexa quen de empatizar con persoas estranxeiras cando se lle pregunta por casos concretos de abuso de carácter laboral ou que asuma que os grupos sociais dos que o separa a nacionalidade pero non outros aspectos como a condición de traballador/a poden ser parte de “nós” na mesma medida que poden selo españois e/ou galegos. É dicir, a maior parte do alumnado -que podemos situar nos dous terzos- é quen de poñerse no lugar do “outro” e de, polo menos, non excluílo do/s propio/s grupos de pertenza.

Mais, en xeral, o nivel de cambio de actitudes acadado por este programa non foi o agardado, o cal pode explicarse considerando tres factores. Por unha banda, o grao de actitudes interculturais de partida era elevado, polo que a marxe de mellora era menor que por exemplo no cuestionario competencial, con puntuacións medias de orixe moito menores. Doutra banda, tal como advertiron Santos Rego e Lorenzo (2003), por un lado a mudanza actitudinal non é un obxectivo doado de acadar cun programa

de intervención dunhas semanas e, por outro lado, nunha investigación destas características cómpre distinguir avances estatisticamente significativos de ganancias, é dicir, de melloras que, sen ser estatisticamente significativas, poden ser importantes para lograr a mudanza de actitudes a longo prazo, por exemplo, a detección e rexeitamento dos estereotipos máis comúns sobre a inmigración.

Por último, a ausencia dun modelo de escola intercultural no contexto de investigación tampouco produciu as condicións óptimas para a mudanza de actitudes, nin a través do traballo con emocións e do tratamento de temas controversiais, en xeral, nin da aprendizaxe cooperativa en particular. Nese sentido, os resultados desta investigación afástanse do previsto pola literatura científica sobre aprendizaxe cooperativa (Johnson, Johnson e Maruyama, 1983; Díaz-Aguado, 2007; Santos, 1994; Singh, 1995; Batelaan e Van Hoof, 1996; Gundara e Sharma, 2013; Sharan, 2010) en canto a mellora das relacións intergrupais e das competencias interculturais, porque non se obteñen en xeral resultados substancialmente mellores nos grupos cooperativos que nos transmisivos.

Nos centros cos que se traballou na nosa investigación -e o problema non é exclusivo destes, nin da comunidade autónoma galega- non se cumpren os requisitos sinalados por varios autores para maximizar a eficacia da aprendizaxe cooperativa. Nin se conta cun currículo intercultural integral no sistema educativo, cuxa importancia sinalou Sharan (2010); nin este se afasta de presupostos etnocéntricos, factor que subliñaron Gundara e Sharma (2013), nin quizais o profesorado está o suficientemente formado en educación intercultural, aspecto que apuntaron Batelaan e Van Hoof (1996) e que no caso de Galicia xa as investigacións de diagnóstico da escola multicultural destacaran (Goenechea, 2004; Cernadas, 2010; Santos e Lorenzo, 2003), detectando carencias na formación do profesorado en educación intercultural, malia as súas boas actitudes respecto da diversidade.

Mais as propias diferenzas entre grupos tamén axudan a explicar os efectos limitados do cambio actitudinal. Consideramos, ao respecto, que os grupos que inicialmente mostraban peores competencias interculturais, é dicir, aqueles nos que a falta de solidariedade coas persoas

inmigrantes parecía na fase de pretest máis naturalizada, poden experimentar emocións menos negativas cando se lles están a falar do racismo como fenómeno estrutural, é dicir, de cada un/unha de nós como parte dunha estrutura racista.

Neste caso, a trivialización da incoherencia -pensando que os datos do programa son incorrectos ou, simplemente, que este está politicamente nesgado ou é de mala calidade- pode operar mais facilmente, obstaculizando a mudanza de actitudes a través da disonancia cognitiva. Apoiamos esta análise na coincidencia -non absoluta- entre os grupos que peor valoran o programa na escala de satisfacción -1, 2 e 7- cos que obteñen os peores resultados en canto a competencias interculturais tanto segundo os datos dos instrumentos cuantitativos como conforme aos extraídos dos instrumentos cualitativos e, en especial, nas respostas ao ítem sobre que o programa era innecesario para eles/elas.

Malia todo, consideramos que a estabilidade de actitudes discriminatorias mesmo nos grupos de mellor desempeño intercultural pode explicarse por dous factores máis. Dunha banda, unha estrutura social na que a inserción das persoas inmigrantes se produce, polo xeral, en condicións de desigualdade, nunha posición secundaria, o cal contribúe a normalizar as actitudes instrumentais respecto á inmigración, que á súa vez se relacionan con opinións como a non aceptación total da presenza de contidos doutras culturas nas escolas ou as reticencias á competición por certos postos de traballo.

Doutra banda, como dicíamos, a ausencia dun modelo intercultural na propia escola limita as oportunidades de éxito de calquera programa de educación intercultural. Se tanto o currículo como a organización da escola non se conciben dun xeito intercultural, unhas actividades de desenvolvemento das competencias interculturais suporán unha contradición co *currículo oculto* transmitido pola propia institución no seu funcionamento diario, tendente ao eurocentrismo e, na práctica, ao asimilacionismo nunha sociedade como a galega que, en diversos estudos, amosou unha perspectiva asimilacionista.

De xeito complementario, o propio traballo con emocións puido conducir a resultados contraditorios e mesmo contraproducentes en

determinados grupos. Dado que, se ben para a mudanza de estereotipos o fomento da emerxencia de sentimentos negativos como a indignación, o enfado ou a sorpresa puido facilitar a motivación para a reflexión sobre os tópicos e o seu efecto social, en grupos como o 2 e o 7 as reaccións emocionais puideron producir un efecto contrario da empatía.

De xeito complementario, o propio traballo con emocións puido conducir a resultados contraditorios e mesmo contraproducentes en determinados grupos. Dado que, se ben para a mudanza de estereotipo fomento da emerxencia de sentimentos negativos como a indignación, o enfado ou a sorpresa puido facilitar a motivación para a reflexión sobre os tópicos e o seu efecto social, (Dopico e Facal, 2019)⁹, en grupos como o 2 e o 7 as reaccións emocionais puideron producir un efecto contrario da empatía

Queremos dicir que, cando as competencias interculturais de partida son baixas, certas reaccións emocionais como o enfado ao sentirse cuestionados polos contidos do programa -como nunha actividade na que se falaba do caso dunha empregada de fogar sen contrato- poden dificultar o paso á seguinte fase, é dicir, á reflexión. Se non se produce ese progreso desde a emoción primeira á análise racional, o resultado pode ser mesmo o reforzo das actitudes iniciais, sobre todo naqueles casos en que os contidos das actividades estean a poñer en dúbida os principios, valores e quizais ideoloxías da contorna familiar e social. Consideramos, ao respecto, na explicación desta resistencia o concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu.

9 Unhas primeiras reflexións sobre esta cuestión, realizadas cando só se analizaran os datos da fase procesual, pode atoparse en Dopico, M. e Facal, R. (4-2 setembro de 2019). The use of media materyals and social networks in the development of intercultural competences of Secondary School Students [Presentación oral]. The 16th History Educators International Research Network Conference, Viena, Austria. Nese momento xa se intuía que a busca de reaccións emocionais podía ter efectos negativos, de reforzo dos prexuízos raciais, en certos grupos. Finalmente non se incluíu texto, nin datos nin táboas nin ningunha outra información procedente desta presentación na tese, por tratarse dunha fase moi incipiente da análise.

10.2.2. Limitacións da investigación

A primeira limitación da investigación derívase do propio carácter da mesma en canto a transferibilidade dos resultados a outros contextos. Dificilmente poderíamos contar con máis centros, tanto polo complexo que resultaría atopar máis profesorado que traballase cunha metodoloxía activa nos niveis de 4º de ESO e 1º de BAC como pola imposibilidade de acudir a máis institutos a un mesmo tempo -pois o traballo de campo realizouse en cinco centros educativos á vez durante uns meses e no curso seguinte a pandemia impediu a acceso a máis aulas-. Por iso cómpre ter prudencia á hora de extrapolar as conclusións aínda que, ao non realizarse unha mostra probabilística, tampouco era o obxectivo en si a representatividade senón, como dicíamos antes, a profundidade que, ao noso ver, tivo a vantaxe de poder detectar certos graos de racismo sutil a través da triangulación -preguntando o mesmo de diversas maneiras en instrumentos cualitativos e cuantitativos-. Nese sentido, o contraste realizado de tres pares de grupos para afondar na cuestión da importancia da metodoloxía achegou información moi valiosa, mais os resultados non deben considerarse respostas categóricas aplicables a toda a mostra.

O programa tivo, por outra banda, un problema de temporalización que afectou negativamente á motivación do alumnado e, en consecuencia, ao seu desempeño. O 73,9 do estudiantado mostrouse de acordo nun grao alto ou medio en que as actividades deberían terse repartido máis ao longo do curso. A concentración nos últimos meses do mesmo obrigou a renunciar, por falta de tempo, a algunhas das tarefas -individuais ou colectivas, segundo os grupos- que estaba previsto propoñer ao estudiantado, de xeito que o diálogo coa investigadora acabou tendo máis peso do planificado inicialmente con respecto ao traballo a realizar sen a súa intervención. Iso tivo tamén o efecto de restrinxir a variedade da metodoloxía, aspecto valorado tanto polo profesorado como polo alumnado máis negativamente que os contidos ou que a eficacia do programa.

A complexidade dos propios instrumentos de toma de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, tamén puido ter un impacto negativo na detección de mudanzas competencias entre a fase de pretest e a de

postest. En primeiro lugar, tanto por algunhas notas á marxe escritas polo alumnado nos cuestionarios -que se realizaron en papel- como polo estado de ánimo que puidemos observar cando os participantes estaban respondendo ás probas de postest -cansazo, por tratarse da época de exames e algunhas mostras de desgusto relacionadas coa lonxitude dos cuestionarios- podemos inferir que o grao de atención prestado a cada un dos ítems dos mesmos puido non ser o ideal.

Polo xeral, o alumnado de 1º de Bacharelato obtivo nesta investigación peores resultados que o de 4º de ESO, cunha evolución menor e mesmo negativa nalgúns ítems entre as fases de pretest e postest. Durante a avaliación procesual xa se detectara unha menor receptividade cara ao programa do estudantado de 1º de Bacharelato respecto do de 4º de ESO, que quizais se relacione co feito de estaren estes alumnos e alumnas máis perto das probas de acceso á Universidade polo que, como se puido comprobar a través da escala de satisfacción, poden considerar en maior medida que non precisan o programa ou que nese momento lles fai perder o tempo.

Nese sentido interpretamos a evolución negativa na fase de postest por parte deste alumnado como un xeito de expresar disconformidade coa obriga de participar neste programa ata final de curso, con todo o esgotamento acumulado. Nese momento estaba claro cales eran as respostas agardadas pola investigadora, polo que escoller as contrarias, mesmo mostrando menores niveis de competencia dos reais, puido ser unha maneira de manifestar unha actitude de protesta, detectada nos últimos días de curso no clima destas aulas -grupo 2, grupo 1 e grupo 3 e, en menor medida, tamén no grupo 10 de 4º de ESO-.

O deseño dos instrumentos deu prioridade, en xeral, á profundidade, motivo polo que se decidiu manter a lonxitude dos cuestionarios e as opcións múltiples de resposta, no caso dos cuantitativos, e o grao de exixencia en canto a redacción, por parte dos cualitativos. Mais en próximas investigacións quizais sería recomendable antepoñer a operatividade ao grao de fondura debido a que, con menos instrumentos, máis sinxelos e máis apegados á súa vida cotiá e ao seu universo empático -caso do cuestionario comportamental- quizais se tería chegado mellor ao ámbito

máis subxectivo dos participantes, é dicir, ás súas verdadeiras actitudes, pensamentos, sentimentos e valores.

Nese sentido, quizais as actividades, ao ir avanzando o programa, puideron favorecer unha maior emerxencia, nas probas de postest, do nesgo da resposta correcta ao “aprender” o alumnado que tipo de reacción se agardaba del, efecto que seguramente non se produciu no pretest por incluír os cuestionarios algunhas opcións de resposta abertamente racistas, precisamente, para detectar actitudes contrarias á diversidade. Mais este feito tamén puido ter o efecto de afastar do programa, polo menos nos primeiros meses, á maioría do alumnado que si amosa de partida competencias interculturais elevadas. Nese aspecto, cómpre procurar un maior equilibrio entre a presentación de opcións racistas como se fosen aceptables para evitar o efecto da espiral de silencio (Noelle-Neumann, 1995) e do fenómeno da desexabilidade social e unha maior neutralidade en xeral da redacción dos cuestionarios para evitar orientar as respostas nun ou noutro sentido.

Aínda que, por unha banda, o alumnado asegurou case de xeito unánime no cuestionario de satisfacción que se sentira libre de expresar as súas opinións e, por outra banda, un programa de educación intercultural que adopta unha perspectiva antirracista tampouco debe, por motivos éticos, amosarse imparcial e equidistante ante a discriminación ou ante o propio racismo, polo que certo posicionamento da investigadora ante os feitos relatados nas actividades era non só inevitable senón desexable. As actividades do programa, en xeral, abranguen, por outra banda, moi diversos aspectos relacionados coa discriminación e co racismo, temas de por si xa de elevada complexidade. E esta ambición puido provocar efectos indesexados como, por un lado, o fastío do alumnado por exceso de información e, polo outro, dificultades para asimilar os propios contidos, cuestión que puido acontecer, por exemplo, na comprensión do racismo como fenómeno estrutural.

Por último, cómpre comentar que, tal como se detectou na revisión da escala actitudinal durante a estadía realizada en Suecia, os instrumentos poderían ter un carácter un máis intercultural, que se conseguiría quizais contando con xuíces de universidades non españolas para a

validación dos mesmos, aspecto a ter en conta tamén para futuras investigacións. Nese mesmo sentido, os datos obtidos dificultan a comparación transcultural.

10.2.3. Resposta ás preguntas de investigación e prospectiva

A tese comezou cunhas preguntas de investigación que, tras a análise do cumprimento de obxectivos e o contraste de hipóteses, estamos en condicións de responder. As cuestións son as seguintes:

1. En que medida a implementación dun programa de actividades baseado no traballo con emocións e no tratamento de temas controvertidos pode favorecer o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado de 4º de ESO e 1º de BAC.
2. En que medida poden producirse resultados similares, en canto a desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado, implementando un mesmo programa de actividades baseado no traballo con emocións e no tratamento de temas controvertidos en grupos-clase nos que o profesorado aplique estratexias didácticas diferentes -máis activas ou máis transmisivas-.
3. Que variables se revelan máis significativas para o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado ao aplicar un programa de actividades baseado no traballo con emocións e no tratamento de temas controversiais.

Canto á cuestión primeira, a conclusión xeral é que se conseguen desenvolver, máis que as dimensións actitudinais, os aspectos cognoscitivos da competencia, nunha medida limitada ao terzo de alumnado que non amosa mudanzas significativas tras a aplicación do programa. Como resumo, podemos apuntar o seguinte:

Obxectivo específico 1.1. Verificar en que medida o programa permite desenvolver no alumnado mecanismos de análise ante os

estereotipos sobre a inmigración. Non hai dúbida de que o desenvolvemento do programa tivo un impacto no alumnado de Secundaria e Bacharelato, especialmente no coñecemento das cuestións formais relacionadas coa interculturalidade. Este coñecemento resulta absolutamente imprescindible como base para mellorar os procesos de análise individuais e, sobre todo, para desbotar os principais estereotipos existentes ao respecto. O alumnado foi quen de mellorar as súas capacidades na identificación de imaxes estereotipadas e, non só isto, senón que tamén se percibe un maior rexeitamento das mesmas.

Isto é consecuencia dos contidos do propio programa, que contribúen a mellorar o coñecemento dos diferentes fenómenos migratorios e da interculturalidade. Non obstante, esta mellora é limitada. Hai, por así dicilo, un tope porcentual que, polo xeral, non se supera. Vese, por exemplo, no indicador 1, onde se mellora a identificación da realidade migratoria local pero non a autopercepción da capacidade de identificación de estereotipos ou onde a identificación de tópicos negativos apenas ofrece resultados diferentes entre as fases de pretest e postest. En cambio, é moito máis relevante o decrecemento das persoas que cren que os inmigrantes teñen resistencia a adaptarse.

En definitiva, o programa mellora a identificación dos estereotipos, mais hai unha porcentaxe do alumnado que non amosa dito progreso. Resulta difícil mensurar esta porcentaxe pero pódese situar, de maneira aproximada, entre o 20% e o 30%. En calquera caso, é importante sinalar que un dos puntos fortes foi a mellora nos conceptos e datos reais, base necesaria para poder mudar a aceptación de estereotipos racistas ou xenófobos no medio e longo prazo. En calquera caso, tanto os instrumentos utilizados nesta tese como os empregados por Calvo (2000), Goenechea (2004) e Santos Rego e Lorenzo (2003) e polo informe do Defensor do Pobo (2003) parecen detectar unha maioría -que adoita situarse nun dous terzos- de opinións favorables á interculturalidade, xunto cunha minoría -entre o 20% e o 30%, segundo o indicador e o descriptor concreto- que amosa valores negativos cara á diversidade cultural e a inmigración.

Obxectivo específico 1.2. Comprobar en que medida o programa favorece a comprensión do fenómeno migratorio por parte do

alumnado. Tal e como apuntamos, o programa ten como punto forte a mellora dos coñecementos do alumnado e, polo tanto, a mellora da comprensión sobre o fenómeno das migracións. Non obstante é complexo saber ata que punto o estudantado interiorizou unha reflexión máis profunda sobre a inmigración, mudando os seus valores e sentimentos sobre esta cuestión. Pois non cabe dúbida de que aprenderon contidos, pero naqueles máis conectados coas actitudes as melloras son polo xeral menos substanciais.

Obxectivo específico 1.3. Verificar en que medida o programa favorece a comprensión do alumnado sobre o fenómeno do racismo.

O programa mellora aspectos relativos á comprensión do racismo -por exemplo, incrementa o rexeitamento dunha suposta superioridade cultural europea ou decrece o apoio a medidas segregacionistas-, pero non logra os seus propósitos noutros, xa que non incrementa de xeito estatisticamente significativo as competencias do alumnado en relación a esta cuestión. Por exemplo, no postest incrementábase o volume de persoas que sinala algunha preferencia na convivencia con inmigrantes -é dicir, sinala condicionantes racistas para compartir espazos con outras culturas-. Unha grande parte da dificultade á hora de concluír se a mellora é manifesta é o feito de que moitas destas cuestións analízanse a partir do cuestionario comportamental, realizado só na fase de postest, cuestión que impide coñecer en toda a súa magnitude a evolución.

Obxectivo específico 1.4. Contrastar en que medida o programa favorece a mellora das actitudes do alumnado cara a inmigración. Hai, en cambio, unha sensación máis firme de que o programa non mellorou substancialmente as actitudes do alumnado. Isto pódese exemplificar, por exemplo, naquelas preguntas globais e de corte máis xenérico que tratan os grandes temas -grao de acordo crecente co feito de que a diversidade é algo normal, identificar a diversidade presente na contorna, mellorar a súa definición e explicación dos estereotipos, etc.-. Porén, noutras cuestións máis vencelladas á opinión ou ás actitudes esta mellora non se produce de xeito efectivo -estereotipos sobre o abuso por parte da inmigración da sanidade, acceso da poboación inmigrante a calquera tipo de traballo, etc.-. Así mesmo, cando as ideas xerais son achegadas á

realidade -competencia nun mesmo posto de traballo entre as persoas inmigrantes e persoas da contorna directa, por exemplo-, as actitudes e opinións tórnanse menos igualitarias que no plano teórico.

Canto á segunda pregunta, en que medida poden producirse resultados similares, en canto a desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado, implementando un mesmo programa de actividades baseado no traballo con emocións e no tratamento de temas controvertidos en grupos-clase nos que o profesorado aplique estratexias didácticas diferentes -máis activas ou máis transmisivas-, a resposta é, en primeiro lugar, que non se obteñen resultados equivalentes se se compara o grupo que traballa por proxectos co resto, porque a distancia deste en canto a desempeño intercultural mantense desde o pretest ata o final do programa. O grupo 9 mostra mellores competencias interculturais que os demais tanto nos instrumentos cualitativos como nos cuantitativos -sobre todo nas escala actitudinal e no cuestionario comportamental-. A pesar de que, tras a aplicación do programa, a diferenza entre o grupo de proxectos e os grupos transmisivos mingua, pasando de 0,9 puntos na fase de pretest a 0,2 na de postest no cuestionario competencial. No caso da escala actitudinal a distancia tamén se reduce, pasando de 1,17 a 1,02.

Mais acontece que os grupos que traballan exclusivamente con aprendizaxe cooperativo -o 1, o 5 e o 2- mantéñense no seu grao de desenvolvemento das competencias interculturais, tanto na fase de pretest como na de postest, perto dos que estudan usando de xeito exclusivo técnicas transmisivas -o 3, o 10 e o 11-, é dicir, si se conseguen desempeños semellantes -aínda que con cambios pequenos entre pretest e postest- nos grupos transmisivos e cooperativos, mais as superiores puntuacións tanto do grupo 9 como do 8, a carón das peores do 7, non permiten afirmar que en xeral se conseguisen igualar os resultados dos grupos que utilizan estratexias activas e transmisivas.

Mais, xa que a aplicación de estratexias didácticas activas -ou máis en concreto, da aprendizaxe cooperativa- non resulta ser tan determinante ou, polo menos, completamente decisiva -ademais de difícil de acadar na práctica nos últimos cursos de secundaria porque o profesorado dá prioridade ao avance nos contidos do currículo- a investigación apunta,

en consonancia coa pregunta terceira, a outras variables que se revelan significativas para o desenvolvemento das competencias interculturais do alumnado e que permitirían mellorar o potencial para o cambio actitudinal respecto das migracións dun programa de actividades baseado no traballo con emocións e no tratamento de temas controversiais.

A máis importante delas é o xénero. As mulleres amosan, ao longo de todo o programa, mellores competencias que os seus compañeiros varóns, o cal explicamos a través da teoría relacionada coa ética dos coitados. Deste xeito, incidir precisamente nos aspectos -sobre todo emocionais- relacionados co coidado dos demais, ao mesmo tempo que se prevé ao alumnado contra a esencialización dos mesmos como unha responsabilidade feminina, revela unhas posibilidades para a mellora de competencias interculturais que, ademais, abre unha perspectiva interesante para o tratamento da educación intercultural desde unha perspectiva de xénero que futuras investigacións poderían explorar.

Destacaremos, por último, entre as contribucións desta tese o feito de propoñer unha guía para a análise sobre o progreso das competencias interculturais do alumnado en cuestións específicas relativas ao coñecemento e actitudes sobre a inmigración e sobre o racismo a través da fusión do modelo de competencias interculturais de Byram (2002) co de Hamilton, Richardson e Shuford (1998). A correspondencia establecida entre as compoñentes da competencia segundo Hamilton, Richardson e Shuford (1998) e as variables de análise da nosa tese foi ademais a base para desenvolver un sistema de categorías, variables, indicadores e descritores que permite realizar un exame moi preciso do avance das competencias interculturais desde unha perspectiva antirracista que, por outra banda, integra as achegas da teoría crítica racial coas da teoría sobre o racismo cultural.

O modelo así formulado ten, por outra banda, a vantaxe de permitir detectar cun notable grao de exactitude as ambivalencias, contradicións e temperanzas que permiten apreciar no discurso do alumnado un problema de fondo que limita o éxito dos programas de educación intercultural e que ao mesmo tempo deba representar o eixo dos mesmos, que son os graos maiores e menores de prexuízo cultural e/ou cultural e/ou racial

encubertos xa apuntados por Calvo (2000) hai máis de 20 anos, e que representan un caldo de cultivo para o racismo cultural que se expresa en maior medida cando, como di Bauman, a alteridade devén veciñanza a través da convivencia.

Nese sentido, se a educación se considera un xeito de formar cidadáns e cidadás críticos, abertos e non só tolerantes, senón autenticamente implicados nunha loita activa en favor da diversidade e dunhas relacións sociais que merezan o cualificativo de interculturais, a educación debe incorporar unha perspectiva antirracista á que esta tese realiza algunhas achegas. Ademais, polo menos para o caso do currículo español, abre a posibilidade de integrar programas de educación intercultural na programación de aula do profesorado a través duns contidos complementarios cos do currículo oficial de Historia, cunha correspondencia clara entre competencias e variables que permite transformar as variables en resultados de aprendizaxe, os seus indicadores en criterios de avaliación e os seus descritores en estándares de aprendizaxe, polo que o modelo, coas melloras pertinentes en canto a simplificación dos instrumentos de investigación e temporalización e quizais volume dos contidos, pode servir tanto para a investigación como para a docencia.

11. CONCLUSIONS

11.1. OBJECTIVES AND HYPOTHESES

11.1.1. First objective. Could the development of intercultural competences be fostered by implementing an educational programme based on migration and working with emotions?

The first general objective of this research was to evaluate whether implementing an intercultural educational programme in the 4th year of Secondary Education and the 1st year of Baccalaureate, based on working with emotions and treating immigration as a controversial topic could foster the development of intercultural competences amongst said students. This general objective matches the first specific objective, which was to evaluate the extent to which implementing an intervention programme based on working with emotions and discussing immigration helped to develop the intercultural competences of these students.

The first hypothesis predicted that implementing an intercultural educational programme based on working with emotions and immigration as a controversial topic would foster the development of intercultural competences amongst students from the 4th year of Secondary Education and the 1st year of Baccalaureate.

The first specific objective focused on four aspects that comprise the four main categories for analysis in this research. The specific objective 1.1., which corresponded to the category of understanding of the phenomenon of immigration and which was specifically formulated as 1.1., was to verify the extent to which the programme enabled students to develop mechanisms for analysing stereotypes about immigration. The second hypothesis was that the programme (independent variable) would enable students to develop mechanisms to analyse stereotypes about immigration (dependent variable).

The specific objective 1.2, which was to verify the extent to which the programme fostered the students' understanding of the migration phenomenon, corresponded to the category of understanding the migration phenomenon. The third hypothesis was that the programme (independent variable) would enable students to improve their understanding of the immigration phenomenon (dependent variable).

The specific objective 1.3., which was to verify to what extent the programme fostered the students' understanding of the phenomenon of racism, corresponded to the category of understanding the phenomenon of racism. The fourth hypothesis was that the programme (independent variable) would enable students to improve their understanding of the phenomenon of racism (dependent variable).

The specific objective 1.4., which was to contrast the extent to which the programme fostered the improvement of students' attitudes towards immigration, corresponded to the category of improving attitudes towards immigration. The fifth hypothesis postulated that the programme would enable students to improve their attitudes towards immigration, as a dependent variable from the previous one.

The category A, which encompassed the analysis of the programme and the understanding the immigration phenomenon, was comprised of three variables: A.1, development of mechanisms for responding to stereotypes about immigration; A.2., understanding cultural diversity; and A.3., understanding the relationship between diversity and inequality. Variable 1 from category A, understanding the immigration phenomenon, could be used to respond to the **specific objective 1.1.**, that is to say,

verifying the extent to which the programme enabled students to develop mechanisms for analysing stereotypes about immigration.

Variable A1, which considered the development of mechanisms for analysing and responding to stereotypes about immigration, verified that students demonstrated a high capacity for identifying these types of topics, and that the programme succeeded in improving this capacity, especially regarding topics related to theoretical knowledge. The activities carried out made it possible to better adjust their perceptions regarding the origin of immigrants or about the number of immigrants in the Galician and Spanish populations to real data -although in terms of the second aspect there was a higher variability of answers- and, likewise, it was possible to demonstrate to the majority of students that there are more Galician migrants than there are immigrants in Galicia. More than two thirds understood that the media broadcasts stereotypes about immigration, and 90% were able to detect fake information when shown to them through specific examples.

On the other hand, the programme substantially increased the percentage of individuals who highlight economic growth as one of the effects of immigration -from 59% to 69%- and it also managed to reduce the proportion of students that associated immigration and crime -from 10% to 6%- . Likewise, it also helped to improve the understanding of the concept of stereotypes. Significant changes were also identified in terms of the reduction of the percentage of students who identified social groups with specific topics -the proportion on this topic decreased by 20%, with more than a half of the students rejecting this idea- and it also succeeded in getting them to reject one of the main clichés that exists in the media, that is to say, the idea that immigrants “invade” the Spanish coastline with their dugouts. Students were able to understand that this kind of immigration is the minority, and they were able to identify migrants as people of a diverse socio-economical condition, despite the fact that they did not consider the recent migration of young and educated people seeking better working conditions in other countries to be important.

In terms of their attitudes, students considered the positive aspects of immigration, acknowledging, for example, the favourable economic impact resulting from immigration, however they remained resistant to specific topics such as the idea that immigrants receive more subsidies than Spaniards although they do not need them more, and 45% continued to believe this was true this even after the posttest. On the other hand, the percentage of students who thought that illegal immigrants receive the majority of social subsidies in Spain was significantly reduced, from 25.5% to 13.1%.

It is evident that the **second hypothesis**, which stated that the programme, as an independent variable, allowed students to develop mechanisms to analyse the stereotypes about immigration (dependent variable), was met, especially in terms of aspects related to the cognitive dimension of the intercultural competences, such as a more realistic understanding regarding the origin and size of the immigrant population in Galicia, as well as about the ways in which they arrive in Spain, therefore, moving away from the media clichés on this matter, a higher identification of the positive aspects that immigration can have on the host country, such as their contribution to the economic growth and a greater rejection towards the use of clichés that could affect the way we interact with certain social groups.

Variables A.2., understanding cultural diversity and A.3., understanding the relationship between diversity and inequality, made it possible to respond to the **specific objective 1.2**, that is to say, checking the extent to which the programme fostered the students' understanding of the migration phenomenon.

Variable A.2., understanding cultural diversity, indicated that students did not only identify the multicultural phenomenon as the consequence of immigration, although they tended to link them. However, the programme resulted in substantial improvements given that less than 11% chose the option that stated that diversity is a recent phenomenon caused by immigration, and there was a significant evolution in the acceptance of cultural diversity as something usual even though when there are no

immigrants -given that human communities are also characterised by their endogenous diversity- from 39% in the pretest to 57% in the posttest.

The majority of students understood that human cultures are heterogeneous and that they have a tendency to mix, however, the programme did not substantially change their perceptions regarding this topic, which ideally should be stronger, exceeding 60% in the posttest. Therefore, the programme contributed to reducing the simplistic manner in which students identified culture with nationality, therefore improving their semantic richness regarding this topic, with them highlighting other reasons for diversity, and reducing the identification of culture with nationality from 19.4% to 9.8%.

With regards to variable A.3., the number of students who were able to identify poverty as one of the main problems for the immigrants in Spain evolved significantly from a little more than a third to more than a half; therefore, the programme had a significant impact regarding this matter, although there is still considerable room for improvement.

To sum up, it is evident that the **third hypothesis**, which stated that the programme (independent variable) would enable students to improve their understanding of the immigration phenomenon (dependent variable) was also met, especially in terms of topics related to the acceptance that cultural diversity is something usual, without it only being linked to immigration; the conceptual distinction between culture and nationality, and the acknowledgement of the fact that they have a greater chance of suffering from poverty as one of the main problems of immigration in Spain.

Category D of the programme analysis, understanding the phenomenon of racism, made it possible to determine the degree of compliance with the **specific objective 1.3.**, that is to say, checking the extent to which the programme fostered the students' understanding of the phenomenon of racism, by means of the variable D1, developing tools to analyse the forms and consequences of racism.

In general, the reflection on racism progressed, however, their understanding of racism as a structural and current phenomenon did not. Therefore, this concept could still be improved after the programme. The

activities performed seemed to have little impact regarding this matter, although participants seemed to show greater sensitivity regarding this issue when the problem was exemplified within the Spanish context, or when it was separated from other causes of discrimination. Asking for a personal reflection seemed to be a good strategy for detecting racism, given that the surveyed students who rejected contact with Romany people more than contact with immigrants acknowledged in the open questions that the Romany population was the group that was most likely to suffer from racism in Spain. Likewise, from their answers it was possible to determine that certain racist ideas were considered to be acceptable.

Two thirds of the students identified the idea that certain races are superior as a racist belief. However, the fact that less than half of students considered arguing the existence of different capacities according to the phenotype to be racist is worrying. As a consequence of this programme, certain progress was made on this matter, given that in the pretest 43% of students highlighted that option as a symptom of racism, whereas in the posttest, this increased to 49.7%. Likewise, although they remained a minority, the percentage of students who were able to identify their own racist thoughts and behaviours, although they are not usual, as racism increased from 13.3% to 19.6%.

The programme also had a significant effect in the recognition of the deficiencies related to the acceptance of cultural diversity in Spain, with this increasing from 1.3% to 16.3%. Therefore, the proportion of students that understood that diversity is not always well understood, both in terms of endogenous and exogenous diversity, increased from 35.8% to 43.1%. Likewise, the percentage of students that highlighted the prevalence of colonial thoughts fostering systematic racism increased from 34.5% to 45.1%; although the degree of agreement must be much higher in order to shown a systematic understanding of racism.

Thus, the programme did not achieve significant changes in terms of general attitudes, such as those related to the belief that some cultures are superior to others, which only decreased by 5%, although it was still a minority; and only 22.9% admitted that the concept of race replaces the concept of culture in order to justify economic exploitation, therefore

indicating that explanations on the concept of cultural racism were not internalised.

The results were similar in terms of general topics such as the belief that European culture is one of the most developed cultures in the world, although it improved from 36.2% to 43.9%, with a proportion of students indicating that they did not agree or they only slightly agreed with this statement. Thus, Spanish culture did not seem to be considered as one of the most developed ones, with only 17% stated that Spaniards were lucky to have their culture, and only 9.8% supporting the idea that it was one of the most developed cultures in the world.

The capacity to identify racism was greater when physical or verbal aggressions took place -39% thought that these kinds of attacks were due to the fact that racism is a structural problem-, therefore, 40% of students implicitly accepted racism as a structural problem. However, the negative aspect was that more than half of the students stated that racist attacks were not the result of structural problems, but to the excesses of certain ignorant and judgmental minorities.

Likewise, 30% of students did not consider stating that the presence of Muslim people in Spain is a problem as being racist. Also, a third of them did not consider denying them the possibility to rent a dwelling or other premises as racist, 13% of them assumed that they must have been rejected for being violent, and 17% assumed the idea that they must have been rejected for being poor. Therefore, the existence of islamophobia seemed to go unnoticed by a third of the students who were less inter-culturally sensitive.

With regards to the open questions, the majority of students were able to give some examples of racist attitudes or behaviours, although the variety of discriminations mentioned should be higher once the activities had taken place. 95% of students admitted that discrimination due to origin exists in the current society, not interpreting this as racism. Almost half of the students agreed, significantly agreed, or totally agreed with the idea that racism has been virtually overcome nowadays and discrimination is due to other reasons.

These results seemed to indicate that the programme has not substantially modified their understanding of the phenomenon of racism as a structural problem, although they did accept that racial discrimination forms part of the problem if the question is approached from a concept of intersectionality. Therefore, as the level of specification of the question was exemplified within the Spanish context, both through open-ended questions and the survey, the majority of students admitted that there is quite a lot or a lot of racism within the country nowadays. Another question is whether or not they understood it, as previously stated, as a structural phenomenon.

68.6% of students stated that currently racism is a problem that causes a considerable amount of discrimination, despite there not being many racist aggressions -although this figure was reduced from 79.4% in the pretest- and 37.3% of students considered that racism exists because there are many racist aggressions. Thus, current racism tends to be identified with physical and verbal attacks and with other forms of discrimination such as labour discrimination, although a more complex discourse on racism as a structural and global problem would be idea from the point of view of the effectiveness of the programme.

To sum up, with regards to the **fourth hypothesis**, which predicted that the programme would enable students to improve their understanding of the phenomenon of racism (dependent variable), it can be stated that students improved in certain issues -especially those less related to attitudes-, although they did not tend to consider racism as a current, structural, forthcoming and global problem -students who did understand it as such comprised 40% of the total group-.

Therefore, the programme achieved significant improvements on certain issues, although they were not statistically significant. The percentage of students who considered attributing different characteristics according to the phenotype as racist increased by 5%, and the proportion of students who identified their own racist behaviours or ideas, despite not being systematic, as racism increased by 6%. Thus, there were significant changes, with an increased recognition of the deficiencies in accepting diversity in Spain from 1.3% to 16.3%, and a 10% increase in the belief

that there are still colonial thoughts fostering systematic racist, resulting in a total of 45% of students, or the 7% reduction in the belief that European culture is one of the most “developed” cultures in the world.

It seemed that virtually all the students were aware of social discrimination, and they were able to identify racial discrimination as a part of it. However, although in the open-ended questions most of them admitted that nowadays a lot or quite a lot of racism exists in Spain and they were able to give specific examples of this, with 68.6% stating that racism is currently a problem that causes considerable discrimination, their capacity to identify the variety of said discrimination seemed to be limited. In fact, 37.3% thought that racism exists because of the existence of racist aggressions, and more than half of the students stated that these racist aggressions are not a structural problem, but an attitude among the minority, with 39% stating that they understand that these are derived from a systematic problem.

Moreover, as more than half of the students thought that racism has almost been overcome, it could be concluded that students were aware that “quite” or “a lot of” racism exists, but they tend to identify it with direct violence and, to a lesser extent, with social discrimination which is attributed to other aspects such as poverty. However, when specific examples were presented, such as Islamophobia or ideas against Romany people, three quarters of the students were able to recognise this discrimination, especially in the open-ended question, although they did not tend to define them as racism.

In Category B of the programme analysis, improvement of the attitudes towards immigration made it possible to recognise the degree to which the **specific objective 1.4.** could be met, that is to say, contrasting the extent to which the programme fostered the improvement of the students’ attitudes towards immigration. Category B, the improvement of the attitudes towards immigration corresponded to variable B.1., appreciation of cultural diversity; variable B.2., rejection of racist attitudes; variable B.3, rejection of ethnocentric attitudes; variable B.4, rejection of assimilationist attitudes; variable B.5., defence of equal rights for migrants and variable B.6., defence of equal opportunities in the labour market.

Variable B.1., on the appreciation of cultural diversity, showed some ambivalence in the opinion of students, and as the level of specification was reduced, some positive aspects that led to some attitudes of rejection and even racism. Almost all the students -93%- were able to identify some positive impacts of immigration, such as demographic or economic growth, and no significant changes were recorded between the pretest and the posttest.

However, in the qualitative instruments they were unable to elaborate much further on these advantages, which were less varied but outweighed the disadvantages. An almost unanimous rejection of a monocultural world was obtained. Likewise, both in the qualitative and quantitative instruments, almost all of the students rejected the alleged harmful effects of the arrival of immigrants -10.3% in the pretest and 6.2% in the posttest stated that it led to an increase in crime, and 16.4% in the pretest and 15% in the posttest stated that it led to an increase in unemployment-; although some parts of the answers linked the acceptance of immigration with a secondary position, subsidiary to Spaniards, within the labour market.

When asked about their willingness to socialise with people from other cultures, when the questions were asked abstractly as an open-ended question, their attitudes were on the whole very positive, with them stating for example that they have friends who are culturally diverse, however, when the question was more specific, questioning whether they would prefer to avoid any type of coexistence with immigrant people or Romany people, some degrees of rejection could be discerned, these responses were from a minority but still significant, especially towards Romany. In the pretest 32.1% stated that they would refuse to live in a neighbourhood with many Romany people, however in the posttest this percentage was reduced by 10 points to 24.2%. With regards to equality and differences as two sides of the same reality, only a quarter of students understood this concept. In the qualitative instruments, this difference was highlighted to a greater extent.

Variable B.2., the rejection of racist attitudes, showed a complex and ambivalent picture that made it possible to infer that outside specific

issues the programme did not achieve great progress with regards to the rejection of these attitudes. Thus, almost two thirds of students showed, in general, positive attitudes. However, the problem is the remaining third who did not seem to change their opinion. Two thirds of the participants on the whole rejected segregation at school and in society, but 14.4% still agreed with the idea that foreigners should enjoy their own culture without disturbing the predominant society and 16.8% accepting coexistence in the same space but living independent lives. Therefore, the answers seemed to suggest that a minority of students, less than a fifth, consider a certain degree of segregation to be usual or acceptable.

The implemented programme slightly improved the measured competences on this matter, nonetheless, the opinion of a third of students who were less open to the idea of interculturality did not change. This third of students concurred with the proportion unable to identify racist discrimination towards the Muslim community. Another cause for concern is that some students attributed discriminatory behaviours to reasons such as distrust because of an alleged danger of violence, or alleged poverty; therefore, concealing racism. Likewise, the fact that half of students did not admit to actively criticising racist behaviours of other people is another cause for concern. That is to say, if two thirds of students were sensitive about the topic, but a third of them was not, and anyways, half of the total number of students was not actively committed to preventing discrimination, everything seems conducive to the apparition of discrimination.

On the other hand, a third of students recognised that they have preferences depending on geographical or ethnical origin when it comes to picking the people that they are with in public spaces. Besides, students considered, on the whole, that it is acceptable to ask for some requirements for entering Spain -such as a willingness to adhere to the customs of the country, but not any related to religion, cultural similarities or skin colour-, therefore, as the level of specification decreases, some attitudes in which a preference regarding who they would prefer to have as a neighbour or companion appeared. This data, together with the data that indicated a certain degree of ethnocentric predilection due to cultural

affinity when it comes to sympathising with some collectives, indicated that certain degrees of prejudice arise when it comes to choosing where they will live. Although the programme achieved a clear evolution in the percentage of students stating that they do not feel sympathy towards any particular group, with it being 60%. However, when they were asked to link certain social groups to some stereotypes, although the majority refused to do so, a complete and desirable rejection of this attitude was not obtained.

When it came to identifying forms of racism that may be less present in the social or media discourse, such as institutional or everyday racism, students showed great levels of sensitivity. Two thirds identified institutional racism in the case of an immigrant woman who was threatened with deportation if she reported a rape. However, a third accepted the option that included the pretext of immigrants acting dishonestly, for example those who lie to attain a preferential treatment and avoid being deported, such as women who report that they have been victims of human trafficking.

In the case of the Spanish classmate of South African origin, who was constantly treated as a foreigner, 84% identified this as a form of micro-racism. When it came to racist jokes and gags, half stated that they would intervene to say something and 25% stated that they would ask for a teacher to intervene, considering this as a form of racism, compared with a minority group that stated that they would not act. Therefore, the degree of inaction could be reduced when the best way for them to act, in their everyday life, is clear.

With regards to the belief that superior cultures exist, two thirds of students -80%- rejected the belief that better or worse cultures exist, and 71% rejected the belief that their culture is better than others. However, when we changed the concept of “better” for “more developed”, and we asked them about the “European culture” instead of the “Spanish culture”, less than half of them -44%- rejected the belief that European culture is more “developed” than other cultures.

Thus, the percentage of students that answered the answers which were considered as the most sensitive in the competence questionnaire

question “In order to prove that we are humanitarian with other cultures we have to...”, that were related to equal rights for immigrant people, significantly increased as a result of the programme -from 22% to 33%-. Likewise, the percentage of students who considered that social emergency subsidies for the less well-off population should be the same for Spaniards and foreigners increased up to 80%. This figure was considered to be important, especially considering the anti-immigration discourse that appears in the media, although in the posed example these subsidies were received especially by foreigners.

With regards to working conditions within the textile industry in India, 88% of female participants and 55% of male participants considered them to be unacceptable, compared to 16% who believed that given that they are poor they should be grateful, and 11% who believed that they must tolerate those conditions as a consequence of the natural and inseparable stages of economic progress.

Therefore, it could be stated that two thirds of students rejected those general statements on superiority and inferiority when expressed using the concept of “better” or “worse”, and that they did not seem to consider Spaniards to be superior to foreigners when it comes to defending fundamental rights. This idea was confirmed, with some nuances, when the opinions of students on the effective equality of immigrant people with regards to their rights to healthcare, education, social subsidies and work were examined.

Variable B.5 showed that students are mainly in favour of equal rights and, therefore, rejected that Spanish people should have preference in obtaining social subsidies. However, some negative attitudes were still evident after the programme with 34.8% agreeing, rather agreeing or totally agreeing with the belief that immigrants overuse public healthcare in Spain. The belief in the stereotype of immigrants receiving more subsidies than Spaniards despite them not experiencing greater financial difficulties was still higher, with half of the students agreeing with this statement in the pretest stage, and it was later only reduced by 5% in the posttest.

Likewise, more than two thirds of the surveyed participants agreed with the general statement that foreigners have the same rights as Spaniards, 80% considered that it was unfair that residence permits were granted to those who demonstrated greater purchasing power, 86% supported equal rights for illegal residents and 60% -the difference with the previous answer was probably due to nuances introduced in the answer options- agreed that to demonstrate our humanitarian nature we should defend the regularisation of undocumented people. Thus, it seems that two thirds of students defended effective equal rights amongst native people and immigrants.

However, as was the case in the previous variable, a third of the participants showed themselves to be less willing to recognise these rights, with their opinions not changing substantially after the activity programme had been implemented. The programme achieved improvements, with a reduction from 12.2% to 2.5% of participants stating that they believed that healthcare is worse because of immigrant people. On the other hand, the majority of students -around two thirds- rejected discrimination and inequality regarding labour rights as a result of nationality and/or culture, although unanimity was not achieved on this topic. 80% of students rejected the possibility that foreigners only work in jobs that Spaniards do not want to or cannot do, 90% of the participants clearly identified, in specific cases, that giving preference to a certain individual based on their nationality when choosing someone for an employment position is discrimination and 80% of students stated that one of the problems that immigrant people face is labour discrimination.

However, when the specification level was decreased and they were asked if they accepted that the parents of students from other cultures could compete with their own parents for the same type of employment, this theoretical defence of equal rights and opportunities was not as clear -40% stated that they had reservations on this aspect-. Their concern over competition for jobs was also evident in the open-ended questions. Therefore, the main response towards this negative stereotype on this topic was rejection, with the percentage of participants stating that one

of the negative effects of immigration was employment going from 16.4% to 15%.

However, in the explanations given in the open-ended questions, a justification that indicated an instrumental conception towards immigrants was detected. Although, in general, it was thought that immigrants do not prevent local people from obtaining jobs, the belief was that they do the jobs that Spanish people do not want to do, therefore meaning that a real substitution in the job positions would not exist and, therefore, they did not see a problem regarding said issue.

They referred to low-skill and lower paid jobs, so they were implicitly accepting the secondary position of immigrants in the labour market, that is to say, they did not state that in order to access any job, including skilled ones, the selection process should be based on merits regardless of origin, and, likewise, they did not ask for a greater multiculturalism amongst the workforce or in the school setting.

The answers related to assimilationist attitudes, under variable B.4., were in line with these last results. Slightly more than half of students totally agreed that the content, values or customs of other cultures should be taught in the educational centres, and this only increased by 5% in the posttest. The same happened for the question of whether schools should encourage students from cultures that differed from the majority to preserve their culture after arriving in Spain. Slightly over half -51.2% in the pretest and 55.9% in the posttest- stated that they totally agreed, but a quarter -26.5% in the pretest and 24.2% in the posttest- stated that they quite agreed and 13.9% and 13.7%, respectively, that they just agreed.

Besides, just over half of the surveyed individuals stated that they did not agree with or only slightly agreed with the statement that people from other cultures should preserve their culture of origin only within the private sphere, and the remaining participants showed a greater or lesser degree of agreement. The forcefulness of the first option should be, in this way, higher, than in the questions that addressed the presence of students from other minority groups in the secondary school. However, two thirds of students thought that in order to integrate, immigrants should favour an exchange with the majority culture as in this way both

parties will learn from each other. The option that stated that immigrants should cultivate their own culture, but that they should do so without bothering the majority society was chosen by a minority but significant group, 24.8% in the pretest, however this figure was reduced to 14.4% in the posttest.

Thus, it seems that the manner in which the question is posed has an impact on the answers given. In the second case, the most segregationist response given appeared alongside the most intercultural one, seeming to favour a certain bias in terms of the correct answer, in favour of the one demonstrating greater sensitivity. In the first case, the idea of cultivating the culture of origin only in the private sphere gave way to both greater and lesser degrees of agreement.

In the question on how coexistence could be achieved, two thirds also chose the most intercultural option, with 16% stating that they would prefer for each culture to live separately despite coexisting in the same space. Therefore, it seems that, on a theoretical level, the presence of other cultures was accepted, however if it is understood to shift the position of the majority culture in anyway, the alleged rotundity in the acceptance of otherness becomes weaker. Following the programme, around a third of the students still showed slight intercultural attitudes.

On the other hand, 40.5% of students in the pretest, and 50.3% in the posttest stated that they totally agreed with the idea that cultures influence each other, considering this to be a positive phenomenon, a 10% improvement was noted following the programme, although this remained a low proportion. A revealing piece of information, however, was the fact that half of students agreed, quite agreed, or totally agreed with the belief that in order to preserve their own culture it is better not to be influenced by others. The programme did not manage to change their attitudes on this topic. In other words, around half of students did not consider the influence between cultures from an intercultural perspective, and more or less the same number did not totally agree with the idea of teaching content about other cultures at school, or with the idea that schools could encourage minorities to keep their cultures.

On the other hand, two thirds of the students stated that the best way for immigrants to become integrated is by fostering mutual exchange, that is to say through an intercultural approach. However, when they were asked more specific questions, the intercultural answers given at a theoretical level, showed greater nuances in practice; that is to say, that they expressed greater doubts and their responses were less forceful. In order to continue with more specific questions, it is worth considering that 76% of the students stated that they were willing to learn some aspects of the language or culture of a classmate from a different culture, with 36.8% stating that foreign languages could be introduced in the school curriculum as elective subjects, and 39.3% stating that they would learn some words. Therefore, it can be concluded that majority of students were willing to make an effort to learn aspects about minority cultures, although this included students who were only interested in doing so if the minority cultures or languages were “important” worldwide, and students who stated that they would not have any objections if they were minority languages.

On the other hand, 18% of students thought that one of the problems is the fact that immigrants do not wish to integrate, and, when asked to give specific examples, some prejudices against the Romany community or people from Maghreb were revealed, although they were from the minority. Therefore, less intercultural attitudes arose again, placing students far from assimilationist perspectives, and together with their reluctance for the parents of classmates from other cultures or countries to be competing with their parents for the same jobs, allowed us to conclude that some strategies of social closure as suggested by Parkin (1984) were present. Besides, these strategies indicated a certain degree of racial/ethnic/cultural prejudice, more against Romany people or Muslims than against immigrants from other ethnicities or religions, and these were in line with the conclusions given by theoreticians on cultural racism (Modood, 2001; Rützel, 2001; Taguieff, 2002; Javaloy, 1994; Gilroy, 2002; Giroux, 1993; Barker, 2002; MacMaster, 2001; Menéndez, 2002; Castles, 2000; Flecha and Gómez, 1995; Campani, 2011; Wiewiorka, 2009).

In other words, alongside some subtle but ambiguous attitudes on social closure, such as the idea of accepting a multicultural society on a theoretical level, but not wanting their parents to have to compete with people from other cultures for job opportunities, there was also a clear lack of understanding of racism as being a structural problem and, in particular, of the dynamics of cultural racism. We agree in this regard with Izquierdo (1994), who considered hidden racism as the manner in which immigrants are assigned to a subordinate position in the labour market or in any other aspect of the economy or society, and quantitative racism as the discourse that refers to an “excess” of immigrants, especially in a context in which they represent just 10% of the population and 4% in Galicia. In a society in which, as Cea D’Ancona (2016) or Valbuena and Caro (2017) have shown, xenophobia increases as the flow of immigrants increases, that is to say, when, as Bauman (2016) stated, the immigrant becomes a neighbour; at least until prejudices begin to decrease as a result of the intercultural contact pointed out by Gordon Allport (1962).

The dynamics of social closure, together with the lack of understanding of the phenomenon of structural, global, systematic and current racism, represent an opportunity for the emergence of cultural racism, which, to a certain extent, the students in our research have shown -in the same proportion as in other studies conducted in Spain, with a third of them demonstrating more obvious anti-immigration attitudes, and around half of them stating opinions that expressed a certain level of subtle prejudice, despite the fact that according to the answers given in the generic questions, two thirds of students, in the generic questions, were open to diversity and interculturality-.

With regards to the **fifth hypothesis**, which stated that the programme (independent variable) would enable students to improve their attitudes towards immigration (dependent variable), it can be concluded that the programme did not manage to substantially modify their attitudes regarding immigration, apart from specific questions which were relevant because of their media importance; such as reduction from 10.3% to 6.2% in the percentage of students who associated immigration with crime or discrimination, and a reduction from 12,2 to 2,5% in the percentage of

students who stated that they did not agree with or only slightly agreed with the idea that the quality of healthcare does not worsen because of migrants.

The 10% improvement in the percentage of students who stated that they totally agreed with the idea that cultures influence each other and who considered this to be a positive thing is worth mentioning, as this group was comprised of 50.3% of the participants. Likewise, the 10% increase -up to a third of students- in the proportion of students who chose all of the answers considered to be the most sensitive ones when asked what they should do to show that they are humanitarian people, was also very relevant, as the answers given highlighted the equality of rights between Spaniards and foreigners.

Once the four components of the first specific objective, which was to assess the degree of development of intercultural competences amongst History students from the 4th year of Secondary Education and the 1st year of Baccalaureate by implementing an intervention programme that was based on working with emotions and discussing immigration had been analysed, it was possible to conclude that the **first hypothesis**, which predicted that implementing an educational programme based on working with emotions and immigration as a controversial topic would foster the development of intercultural competences amongst students from the 4th year of Secondary Education and the 1st year of Baccalaureate, was partially met.

In other words, the programme served to improve their knowledge, but it did not meet the objective of improving attitudes, apart from those regarding specific issues. It enabled students to develop mechanisms for analysing the stereotypes on immigration, especially in aspects related to the cognitive dimension of competences. Besides, it also contributed to improving the students' understanding of the immigration, with them also advancing in terms of their reflections on racism, however it did not contribute to an improved understanding of racism as a structural, systematic, global and current problem.

11.1.2. **Second objective: Do different teaching methodologies have a decisive influence on the development of intercultural competences?**

The second general objective of this research was to evaluate how students developed intercultural competences through different didactic methodologies. It was in accordance with the **second specific objective**, which was to compare the results in terms of the intercultural competences attained by students who had worked with active teaching approaches and transmissive teaching approaches. The sixth hypothesis puts forward the idea that similar results could be obtained by using both project-based learning and/or cooperative learning and transfer teaching techniques, as long as this was done through emotional work and by treating migration as a controversial topic.

According to the data gathered in this research, the **sixth hypothesis** was not fulfilled, as the gap (already detected during the pretest stage) between the group that worked exclusively through project-based learning -number 9- and the other experimental groups was maintained over the course of the programme.

In other words, the results attained by group 9 could not be equated either with the groups that were working with transmission techniques, nor with the other groups. The closest group to group 9 in terms of performance was group 8, a group which combined transmission strategies with cooperative learning techniques. However, the use of project-based learning, at least in the cases in which the students did not exclusively undergo this type of learning, did not seem to be the key to developing better competences, because the group that attained the worst results out of all of the groups, both in the pretest and posttest stage, was group 7, which mixed project-based learning with cooperative and transmissive learning.

Nonetheless, according to our results, the use of cooperative learning techniques alone did not produce better intercultural performances than in the groups that learnt using transmission techniques, given that, both in the pretest and posttest stages, the groups that worked exclusively with

cooperative learning -1, 5, and 2- demonstrated similar levels of competences development to those who learnt using exclusively transmission techniques -3, 10, and 11-.

This fact placed the results more in line with the sixth hypothesis -because similar performances were achieved in both the cooperative and transmission groups-, however the higher scores attained by both groups 9 and 8, together with the lower scores attained by group 7, made it impossible to affirm that equivalent results were obtained using both project-based learning and/or cooperative learning and transmission teaching techniques. However, after the programme had been implemented, the difference between the group that underwent project-based learning and the groups for whom transmissive teaching approaches were used was narrowed from 0.9 points in the pretest stage to 0.2 points in the post-test stage in the competence questionnaire. Concerning the attitude scale, the dissimilarity between the project group and the group that learned using transmission techniques was also reduced, from 1.17 to 1.02.

In general, the improvements registered in the posttest were higher in the groups that had already obtained higher scores in the pretest. This result was confirmed by the three quantitative instruments: the attitude scale, the competence questionnaire, and the behavioural questionnaire. With regards to the competency questionnaire, the programme led to an improvement in the scores in almost all of the cases, nonetheless, it failed to equalise the final performance of all students. Its effect was rather to reinforce the initial differences: the average score of the group that underwent project-based learning increased by 11.8%, while the value of the groups for whom transmissive teaching approaches were used increased by 3.9%. On the attitude scale, the differences in scores between the pretest stage and the posttest stage were narrow in all groups and did not become statistically significant apart from specific items, except in the case of group 8 (which mixed co-operative and transmissive teaching approaches).

The group that underwent project-based learning already excelled on the attitude scale in the pretest, scoring 8.6 out of 10, whereas no other

group achieved a score of 8.0. At the opposite end of the scale, the groups for whom transmissive teaching approaches were used had the worst starting position (7.3). The evolution between the pretest and posttest did not show statistically significant changes, except in the case of the group which mixed cooperative and transmissive teaching approaches, which substantially improved its average, from 7.9 to 8.4.

On the other hand, in the case of the groups that were taught using a cooperative learning approach, there was a reduction in the score on this scale, but it was not possible ascertain that this decrease was consistent, given that the differences obtained in the answers to each of the questions were, in general, quite negligible. In the behavioural questionnaire, the group that underwent project-based learning once again demonstrated higher competences than the other groups. There was no clear ranking of competence levels in the rest of the groups, although the groups taught using a cooperative learning approach seemed to have slightly poorer competence levels.

The most consistent change in attitudes was obtained in the group for whom cooperative learning techniques were used together with more traditional and transmissive teaching methods. One factor that may have influenced these results was the attitude of the teacher, given that they emphasised the importance of collaborating with a programme endorsed by the University of Santiago, which may have produced positive emotions towards the programme, therefore encouraging students to take advantage of it to a greater extent.

11.1.3. Third objective: To what extent were socio-economic and demographic variables relevant to the development of intercultural competences?

The third general objective, which was to identify significant socio-economic and demographic variables in the development of intercultural competences amongst secondary school students, corresponded to specific objective 3, which was to identify the relationships among the most significant variables in order to develop intercultural competences

amongst students. In this case, in addition to the teaching methodology used, gender, socio-economic or socio-demographic variables were the independent variables that could change the development of competences as a dependent variable.

The seventh hypothesis, which included the gender variable, postulated that female participants would demonstrate higher intercultural competences than male participants. The eighth hypothesis, related to the variable regarding family or migration trajectory, predicted that the existence of a family migration trajectory would be related to the higher intercultural competence performance of students. The ninth hypothesis, which incorporated the intercultural experience variable, postulated that students who were friends with people perceived as culturally different inside or outside of school would demonstrate greater intercultural competences. The tenth hypothesis predicted a positive relationship between the parents' education level and the degree of development of the intercultural competence, and the eleventh hypothesis considered the parent employment variable, suggesting that students whose parents had a lower socio-economic status, indirectly measured by occupation, would demonstrate lower intercultural competence.

Some answers to these hypotheses were already found in the initial evaluation. Group 9, which underwent project-based learning, stood out from the rest with an average score -5.68- in the competence questionnaire. Group 8, was just below them with an average score of 5.39 on the same questionnaire. Both groups were located in rural environment, however neither the rural nor urban habitat alone explains the differences, nor does the combination of the habitat with the methodology, given that the scores attained by the groups working with an exclusively co-operative methodology, i.e. group 2 (1st year of Baccalaureate, urban, from school 3), group 5 (4th year of Secondary Education, peri-urban, from school 4) and group 1 (1st year of Baccalaureate, peri-urban, from school 5), with an average of 4.86, were closer to those attained by the group that exclusively underwent project-based learning, and those who were taught using transmissive methodology, i.e. group 3 (1st Baccalaureate, rural, from school 2), group 10 (4th Secondary Education, school 2)

and group 11 (4th Secondary Education, peri-urban, school 4), with an average of 4.78.

The group that showed the best performance, group 9, underwent project-based learning and belonged to the same centre (and therefore to the same rural environment) as two of the groups -3 and 10- for whom transmission techniques were used, and who presented worse results. In the same way, group 8, which mixed co-operative and transmissive teaching approaches, and which was also located in a rural area, obtained better scores than those groups that worked only with co-operative learning approaches, an urban group -2 -, and two peri-urban groups from two different centres -5 and 1-. The lowest average, 3.99, was attained by group 7, an urban group, which combined cooperative work with a transmission and project-based learning approach.

This data suggested that, in contrast to the extensive scientific evidence that makes reference to the role that a cooperative work approach plays in improving intercultural relations, other variables may have entered into play to produce similar results in groups working with opposite methodologies, that is to say, cooperative learning and transmissive teaching approaches, and to produce, on the other hand, differing results in groups working with a cooperative teaching approach, with better results achieved by the groups that combined cooperative and transmissive teaching approaches.

Banks (1995) pointed out that the results of interventions that are aimed at changing racial attitudes may vary or prove inconsistent, and this can depend on factors such as the structure of the intervention, the characteristics of the student and school environment, as well as the community in which the students are located. Our research, therefore, investigated, from the pretest, the influence of the characteristics of the students, the school, and their social environment, in order to attempt to explain why the results attained in the initial analysis did not match the scientific literature on the use of cooperative learning approaches.

In the pretest stage, by assessing the data included in the intercultural competence scale on gender and on the students' family and social background, it could be determined that this first variable had a decisive

impact on their intercultural competences. The average competence scores attained by female students -5.18- were higher than those attained by male students -4.69-, who did not reach the pass mark.

On the attitude scale, the mean scores of female students -8.01- were once again higher than those of male students -7.12-. The fact that better results were achieved by female students was in line with the observations found in the scientific literature (Ruiz, Ferrández and Sales, 2012; Vilà, 2006; Solhaug and Kristensen, 2019; Shulz et al., 2018; Holm, Nokelainen and Tirri, 2009; Pérez, Serrano and Carpio, 2017; Albiero and Matricardi, 2013; Tompkins, Cook, Miller and LePeau, 2017; Kösker and Özgen, 2018; Yaoying, Chenfang and Huennekens, 2016; Carrera, Cid, Almeida and Rodríguez, 2016) and we were able to explain them through differential gender socialisation and, in particular, reflection on care, both part of feminist theory.

Our analysis also considered, in the pretest stage, other variables such as previous intercultural experience. Although the data did not clearly show that a family history of migration favours greater intercultural competences, they did point in that direction. Students who had a migrant relative in their family presented with a higher average competence -5.11- than those without any relatives in this situation -4.80-. This contrast did not show statistically significant differences, however the distance recorded indicated that such a relationship most likely exists.

In the same sense, the pretest data indicated that having contact with people from other cultures within the school setting did not increase the students' level of competence, but that having relationships outside the school did increase this level. The average competence of students with friends from other cultures was 5,08 and that of students without any friends from different culture was 4,69, and the average competence of participants with multicultural relations outside school was 5,16, compared to the average of those without: 4,24. In this sense, connections in the family, in the neighbourhood, or in the chosen peer group -friends- seemed more relevant than those in the school setting itself. The average for those who had peers from other cultures was 4,99 and 4,77 for those who did not.

The data in this thesis converged with the scientific evidence on the influence of previous experience on the development of intercultural competences, through migration or family experience itself (Sanhueza and Cardona, 2009; Aguaded, 2006; González and Ramírez, 2016), from intercultural contact (Fernández-Borrero and Vázquez-Aguado, 2014; Anderson, Lawton, Rexeisen and Hubbard, 2006; Straffon, 2003; Olson and Kroeger, 2001; Williams, 2005; Ganley, Kula and Kallemeyn, 2019; Schwarzenhal et al., 2017; Nesdale and Todd, 2000; Pettigrev, Tropp, Wagner and Christ, 2011; Chen and Graham, 2015; Lee, 2020), through friendship or through a culturally diverse classroom environment. Both family background and personal contacts seemed relevant, however, the data available did not enable us to conclude whether these were determining factors in terms of their statistical significance.

In any case, both effects -relative influence, but not cause, of family background and presence of people from other cultures in the peer group on the development of intercultural competences- could be explained through Allport's contact theory. In this sense, it was reasonable to think that the prejudice reduction conditions that Allport pointed out, such as an equal status between groups, were more prevalent in the group of chosen friends than in the peer group.

Allport's social contact theory may finally help to explain the otherwise detected positive effect, albeit to a limited degree, of lower parental education on the development of higher intercultural competences. Participants whose parents had a lower level of education presented a significantly higher average competence performance than their other peers, even without statistically significant intergroup differences, however this occurred consistently enough to be able to determine that this link also existed. Because less educated families often also have a lower socioeconomic status, they were the ones who generally live closest, in multicultural neighbourhoods, to immigrants.

To indirectly test the extent to which people with a lower socio-economic status presented lower competences, the relationship between these competences and the occupation of their mother and father was analysed. The results in this case did not provide any data to confirm this

idea, as there did not seem to be any relationship between the parents' occupation and the pupils' intercultural performance.

Having identified methodology, gender, and intercultural experience -migrant family and friends or intercultural relations outside school- as relevant variables in the development of intercultural competences of secondary school students, we tried to deepen the relationships between them by comparing peer groups, using firstly quantitative instruments and then qualitative ones. To do so, we firstly compared the results of group 9 (rural, project-based methodology, 4th year of Secondary Education) and group 7 (urban, project-based methodology plus cooperative and transmission, 4th year of Secondary Education); we then compared the results of group 1 (peri-urban, students with little cultural diversity, cooperative, 1st year of Baccalaureate) and group 5 (peri-urban, students with a lot of cultural diversity, cooperative, 4th year of Secondary Education) and, finally, we compared the results of group 8 (rural, cooperative plus transmissive, large group, 4th year of Secondary Education) and group 10 (rural, transmissive, small group, 4th year of Secondary Education). This analysis also aimed to explain the differences between the groups that used very similar methodology, such as groups 1 and 5.

On the attitude scale, group 7 scored an average of 7.07 on the pre-test and 7.01 on the post-test, and group 9 scored 8.57 on the pretest and 8.62 on the posttest. In the competence questionnaire, group 7 scored 3.99 in the pretest and 3.33 in the posttest, and group 9 scored 5.68 in the pretest and 6.35 in the posttest. In the behavioural questionnaire, group 7 scored 6.81 and group 9 scored 8.63. In the case of groups 1 and 5, with a co-operative methodology approach and belonging to the peri-urban area, the fundamental difference lay in their composition, because group 1 had little cultural diversity and group 5 had a high socio-cultural diversity.

Group 5, from 4th year of Secondary Education, performed better than group 1, from 1st year of Baccalaureate, both on the attitudinal scale and in the competence and behaviour questionnaire. Group 5, on the other hand, demonstrated higher competence in the pretest stage and had a very marked evolution, meaning that it seemed to have taken greater advantage of the programme, which was in accordance with the degree

of receptivity that could be detected through the incident records, and which was confirmed through the scale of student satisfaction with the programme. Group 1 stood out among those who felt most strongly on the satisfaction scale that they did not need the contents of the program, compared to group 5.

The explanation was again consistent with Allport's social contact theory. As a highly diverse group, the members of group 5 were more accustomed to dealing with people from other cultures and they demonstrated greater empathy and a greater ability to put themselves in someone else's shoes. In this case, evidence of these higher competences was shown not only through the quantitative instrument, but also through the qualitative ones.

Nonetheless, there was also an unintended effect, given that out of the two groups, group 5 was the one that most strongly denied the positive intercultural influence, which may be due to a sense of self-defence against other cultures, because there was more real contact under unequal conditions. Group 5 also stated to a greater extent that they considered their own culture to be better than that of others and who were more convinced that racism no longer exists -the logic being that "if my friends are "integrated", there is no racism" -.

On the other hand, while group 5 showed themselves to be more in favour of the regularisation of people with irregular administrative situations, it was also the group that most emphasised that immigration could have an undesirable effect by "taking" jobs away from nationals. There was, therefore, a double effect, as their discourse was richer as a result of greater contact with diversity, but they were, in general, more interculturally sensitive. At the same time, members of this group also held certain ethnocentric assertions -their culture is the best-, perhaps as an effect of reaffirming their own identity.

Secondly, group 7, which combined cooperative methodology with transmission and project-based learning was compared with group 9, for whom project-based learning was used. In terms of their level of satisfaction with the programme, group 7 gave the worst rating, with participants also expressing strong sentiments of it not being necessary for them to

participate, unlike group 9. Group 7 belonged to an urban centre, while group 9 was located in a rural centre. Both groups had similar academic levels, which were high in both cases. Group 9 achieved the highest scores on the three quantitative instruments used by the programme, while group 7 was generally placed at the bottom.

However, the performance of both groups in the competence questionnaire was not very high. The mean score achieved in this questionnaire was 4 in the pre-test stage and 3.3 in the post-test stage for group 7, and 5.7 in the pre-test stage and 6.4 in the post-test stage for group 9. In fact, in group 9 there was a high variability of responses, with the minimum value being 1.8 out of 10. This meant that the members of group 9 demonstrated a high level in terms of their attitudes and behaviours, but a much lower level in terms of their competences. However, the responses given by group 9 showed that they were clearly more sensitive to the migration phenomenon.

In this sense, and given the conditions defined in Allport's theory, it was perhaps more likely that relationships without inter-group competition and equality of status would exist in the settings of group 9, which was located in a rural village in which there was a large and stable Moroccan community, and where there would probably be fewer differences between social classes than in a city of a certain size, than in group 7, which was located in a city where contact with immigrants outside the school environment may be more frequent but more impersonal, short-lived and reduced to relations with immigrants working in low-skilled jobs -domestic workers, waiters, etc-.

A social acceptance of inequality and even certain degrees of discrimination against immigrants, such as considering it to be normal and acceptable for them to work in marginal sectors, for example the black economy, could hinder a greater development of competences, and, even, as may have been the case of group 7, reinforced non-solidarity reactions by detecting a contradiction in the students' general discourse with the values assumed in the family and social environment, an aspect that was detected as evidence through the recording of anecdotes, in the form

of emotionally charged negative reactions to the content of some of the proposed programme activities.

Pierre Bourdieu's (2006) concept of *habitus* served as a support in this analysis, as a product of the internalisation of the dispositions of belonging to a social group, which can define the way of thinking, feeling, and behaving, and which is acquired unconsciously through interaction with the social structures that the individual forms part of, with the social class playing a key role. The way of adapting to one's own *habitus* in their interactions with their own family and social environment will condition the way in which they see the world and, therefore, the possible effectiveness of any persuasive messages that come from outside of these primary socialising institutions.

The comparison between the third pair, group 8 and group 10, confirmed what had previously been observed in terms of the pupils and teachers' receptiveness to the possible effectiveness of the program. Group 8, from 4th year of Secondary Education, which used a mixed cooperative-transmissive methodology, was much larger than group 10, and according to the student satisfaction scale it was one of the most receptive groups to the programme.

Group 10, a group of students from the 1st year of Baccalaureate on the other hand, was the "purest" representative of the transmission methodology. Both groups were located in rural environment. Group 8 recorded better mean scores on the attitude scale than group 10 did, with the latter's attitudes worsening between the pre-test and post-test, despite being one of those groups who felt they needed the programme the least. Nonetheless, the fatigue accumulated during the academic year (it was one of the groups that expressed the highest level of discontent about taking the posttest) could have had a negative effect on their final performance. Moreover, it was one of the groups that showed the worst levels of intercultural competences in the pretest stage.

On the other hand, group 8 significantly increased their average competences between the two stages. The results from the behavioural questionnaire were in line with those attained in the attitudinal one, showing a substantial difference between groups 8 and 10. Still, it is worth noting

that in the pretest stage the minimum scores obtained by both groups were low. In the case of group 8, the programme helped to improve the scores of participants who originally demonstrated lower competences, but it did not do much for those who already had higher values in the pretest stage.

Methodology seemed to be an influencing factor, however not exclusively and primarily so, except for the case of the project-based methodology. It also seemed clear that regular contact with people from different backgrounds and cultures tended to produce better competences and less racist views as shown in the comparison between groups 1 and 5, however it was also necessary to determine the conditions under which this contact occurred, given that in the case of the comparison between groups 9 and 7, it was determined that group 9 had less intercultural contact, but a closer and more homogeneous status, with its members taking advantage of the intercultural experience to improve their competences.

Therefore, as Allport suggested, in the absence of relationships of equality in terms of status within social structures that perpetuate discrimination, it was not surprising that, on the one hand, Bourdieu's *habitus*, which operates as a legitimate dynamic of inequality, and on the other hand, the impersonal, ephemeral, unstable and instrumental relationships usual in the liquid society described by Bauman (2002), would operate as a restraint to the possible positive effect of social contact described by Allport. This could also explain the divergences that were observed in our research between urban groups, such as 2 or 7, and rural groups, such as 8 or 9, in which we can presume that there are fewer yet more personal and affective intercultural contacts.

Living with migrants seemed to improve knowledge and empathy with their problems, however this condition did not clearly eliminate the presence of discriminatory thinking, which again was consistent with the absence of an intercultural school model and a social environment in which, as Cea D'Ancona (2016) pointed out, the sharp increase in immigration over a period of time, even in stages of economic growth, produced a perception of immigrants as a threat.

The prevalence of certain discriminatory or ethnocentric attitudes even within groups that performed better on both the quantitative and qualitative instruments -group 8 pointed out that immigrants do not take jobs away from nationals because they take jobs that nationals do not want, and were not critical of this fact, and group 5 was concerned about possible job competition- suggested the existence of a problem related to the instrumental conception of immigration.

As revealed in the initial assessment of advantages and disadvantages, immigrants were accepted if they were considered to be useful in demographic, economic, social, or cultural terms. However, when the reality and/or perception of a rapidly growing migratory flow increased, nationals tended to become more xenophobic and permeable to the discourse of border protection, rejecting immigrants when it is believed that we no longer need them.

In this sense, key insights can be drawn from the literature related to class structure in contemporary societies. A social structure based on inequality that, as Sassen (2003) and others pointed out, tends to reserve the worst and least skilled jobs for migrants may foster such instrumental conceptions. The insertion of migrants often takes place in conditions in which they are assigned to certain marginal social strata. And the fact that this has become a structural phenomenon may make it difficult for this to be perceived as an injustice, as different forms of discrimination and marginalisation become naturalised.

In this sense, Parkin's (1984) theory of social closure helps explain discriminatory attitudes even in groups with greater intercultural competences. Exclusive social closure, according to Parkin, is a form of collective action that seeks to secure the privileged position of a group by creating a category of outsiders who by definition are considered inferior and who students were willing to accept as their friends, despite not tolerating the fact that their parents were competing for the same jobs as their parents.

This way of showing the instrumental conceptions of these people defined as "others", according to the dynamics of social closure, may explain the apparent contradiction between people who state that they are open

to diversity, yet point out the relative superiority of one's own culture and demonstrate concern about competition for jobs, while also considering that racism is today an obsolete phenomenon. Ambivalences, contradictions and differences were once again revealed in the discourse when the intercultural reality came into the immediate context, therefore indicating certain degrees of cultural and/or ethnic and/or racial prejudice.

In summary, the **seventh hypothesis**, which postulated that women would show greater intercultural skills than men, was confirmed by the results of this research, which were supported from pretest stage to post-test stage, both in quantitative and qualitative instruments. For example, in an element of the competency questionnaire, which was completed only in the post-test, in which the participants were asked if several immigrant families receive most of the emergency subsidies in a municipality the majority of the time, 76.5% of male and 87.5% of female participants agreed that such subsidies should not distinguish between Spaniards and foreigners. And 88% of female participants and 55% of male participants considered the working conditions of textiles in countries such as India or Bangladesh to be unacceptable.

The **eighth hypothesis**, which predicted that the existence of a family migration background would be related to the higher intercultural competence performance of students was also confirmed, but to a lesser extent than gender, as this tendency was detected, but no statistically significant differences were found in most of the items.

The **ninth hypothesis**, which predicted that students who are friends in school with people perceived as culturally different, or who have contact with people perceived as culturally different outside of school would perform better in terms of intercultural competences, was fulfilled only in the second aspect, and also relatively, because the average competence levels attained by students with multicultural friendships or with families with a migrant background were higher, however these results were not significantly different, furthermore, when comparing pairs of groups, it was suggested that the different conditions under which the intercultural contact takes place may produce divergent results.

The **tenth hypothesis**, which predicted a positive correlation between the parents' level of education variable and the degree of competence development, was not fulfilled, since in fact the opposite was observed: the lower the level of education, the higher the competence. The **eleventh hypothesis**, which postulated with respect to the parental employment variable that lower socio-economic status, as indirectly measured by occupation, corresponded to lower intercultural competence, was not confirmed, or could be rejected because the data did not allow us to draw consistent conclusions or meanings either one way or the other.

11.1.4. Fourth objective: What kind of relationship exists between the development of intercultural competences and the identification processes of students towards otherness?

The fourth general objective aimed to describe the relationship between the development of intercultural competences and the identification processes of students towards otherness. It corresponds to specific objective 4, which looked to explain the relationship that existed between how the students identified with migrants, and their progressive rejection of the discrimination these people could suffer as a result of their nationality, skin colour and/or culture or ethnicity, which would be as a consequence of the progressive development of intercultural competences due to the programme. The twelfth hypothesis suggested that the greater their identification with migrants is (independent variable), the greater their rejection of any form of discrimination that they may suffer would be (dependent variable).

Category C of the programme analysis examined the degree of compliance with the fourth objective. It was expressed through variables C.1., development of a conception of national identity that is open to a non-essentialist scheme, and variable C.2., development of a greater capacity for identification with social groups of diverse cultural characteristics regardless of their nationality.

With regards to variable C.1 of the **fourth specific objective**, the programme helped students to develop a less essentialist conception of national identity and, therefore, potentially making them more open to interculturality; probably due to the impact of the activities in which they looked at the difference between nation and nationality. Besides, this was also one of the aspects in which progress was achieved in terms of formal issues, although it was not possible to determine whether these were accompanied by real changes in attitudes and feelings about the matter. Students learned to describe the criteria that is required in order for someone to be defined as a citizen of a country, although we cannot categorically state who they still considered internally more or less “deserving” of being considered Spanish

The impact of the programme on the students’ opinion was evident in this regard, due to the reduction of relevance, placed, above all on the importance of being the son or daughter of Spaniards in order for you to be considered as Spanish; showing a difference of almost 7%. Likewise, both the desire to be Spanish and the importance of residence increased significantly in comparison with the weight of the rest of the answers after the programme. In the open-ended questions, in the pre-test stage, when explaining who they thought could be considered Spanish, apart from affiliation, students emphasised subjective elements, such as the feeling of belonging (“feeling Spanish”) or the assimilation to Spanish culture.

In the post-test stage, most of the answers mentioned the legal and normative requirements for obtaining the Spanish nationality, showing that they had understood that anyone who met the requirements could be nationalized, that is to say, they could be considered as Spanish.

More than a third of students considered that speaking Spanish and assimilating Spanish culture and customs was necessary in order for someone to be considered as Spanish, matching the sentiment expressed by a great number of students that in order for someone to live and work in Spain they must be being willing to adapt to Spanish culture, however this question did not specify whether it was an intercultural or assimilationist attitude, as this 35% might show, given that speaking a language is one

thing, but acquiring the customs, or whether or not they abandon their own culture is another thing.

Variable C.2. did not give us definite answers regarding the development of a greater capacity to identify with social groups with diverse cultural characteristics, regardless of nationality. However, it could be inferred that, at least, two thirds of students -sometimes more than that- defended effective universal and equal rights, defined their own identity as multiple, were able to empathise with foreign workers when presented with clear cases of injustice, assumed that “social groups made up of immigrants, such as the exploited workers who sometimes appear on the news, can be as much part of “us” as similar groups made up of Spaniards”, and they were able to put themselves in the place of the “other”, empathising with them and not excluding them from their social group.

However, it is a complex topic, which must be contrasted with other aspects, such as the immigrants’ preservation of their culture of origin. Sometimes, when asked more specific questions, attitudes of social closure were revealed, as well as attitudes on the protection of one’s own status and social position against people who may question hegemony of the majority society. Although it is true that all persons are multicultural and have multiple identities -such as class identities-, this can have a double effect of ambiguous and even contradictory consequences. On the one hand, identifying with the “other” as a worker, and, on the other hand, protecting to a certain extent one’s own privilege against the foreigner to whom the socio-economic structure tends to reserve a secondary position.

With regards to this same topic, it can also be considered that the superiority belief could be settled. Although few people will defend superiority at a theoretical level, many more will accept, normalise, and naturalise the fact that immigrants hold a subordinate position in the labour market and society, with the idea that they do not take away our jobs because they take jobs that we do not want, they do not pose a cultural threat because their cultures are not very present at school.

Therefore, in a way, they were assuming, from a perspective in which the “other”, is instrumentalised that they are “less”; that it to say, that they must have a certain place, which is lower, in an unequal structure. Only from this perspective can they defend, according to our view, some beliefs, which were the minority in this study, such as the idea that textile workers who make clothes that “we” purchase cheaply from multinationals should be grateful to live exploited in poor countries, or that they must wait for the next stage of economic development in order to be entitled to decent working conditions.

On the other hand, it is important to note that 95% of our sample were students with Spanish nationality, so it would be easier for them to identify with the majority society, with a feeling of psychological security that favours to a certain extent the openness to “others”, despite us tending to consider that “other” in a secondary position.

The definition of own identity -in terms of belonging to different social groups- demonstrated, in any case, the students’ ability to understand it as being complex and multiple. Although the most common answers referred to the place of birth (city, autonomous community or country), in other cases, for example, there were some references related to aesthetic tastes, political ideologies or religions.

In this regard, in most cases in the pretest the use of the first-person plural was commonly used when answering the open-ended questions about the difference between different cultures, using expression like “we are all people”. Likewise, in the post-test stage, when answering a question about the labour rights of European and non-European immigrants, the use of this verbal tense was also prevalent, for example, with students stating that “we are all equal”. This showed the possible identification of immigrants as a group that students may feel part of or, at least, that they do not exclude from the “we”.

At the end of the postest stage, students wrote a final essay on the topics that had been addressed through the programme’s activities. This instrument showed a good internalisation of some of these concepts. Especially in terms of equality, Human Rights and awareness of the labour discrimination against migrants. In most cases, the essay contained

inclusive expressions that could reflect a decrease in the distance used when comparing their own group (*Spaniards or natives*) with the external group (*foreigners, immigrants or other cultures*).

On the other hand, most of the students refused to judge certain social groups based on stereotypes or alleged group characteristics, and, as it could be seen, the majority rejected the idea of cultural superiority (around 80% of the sample), with just with a few nuances depending on the term used. They accepted the possibility that anyone can be Spanish, meaning that the existence of cultural diversity within society was implicitly accepted. Ultimately, this opens up the possibility that a great number of students were able to identify with other groups or, rather, that they “allow” them to be places within the group of “us”.

In conclusion, using the available data it was not possible to categorically state that students were progressively identifying with migrants as a result of the progress made in terms of their intercultural competences. Nor could a causal relationship be established between the students’ identification with otherness and their rejection of different discriminations that different groups may suffer. However, as the figures were relatively similar and both the quantitative and qualitative data supported this conclusion, it could be suggested that a direct relationship between the two issues did occur. Therefore, the **twelfth hypothesis**, which predicted that the greater their identification with migrants is (independent variable) the greater their rejection of any form of discrimination that they may suffer would be (dependent variable) would also be met.

11.2. DEVELOPMENT OF THE PROGRAMME

11.2.1. Relevance of addressing ethical issues, such as those related to migration and racism the History classrooms

As Matencio, Miralles and Serrano (2017) stated, the subjects of History could offer the best opportunity for strengthening intercultural competences through the educational system, given that the curriculum allows

students to analyse migratory flows in a critical way, therefore enabling them foster empathy towards the “other”. Besides, in this research, 84.8% of students considered that the contents of the implemented programme of activities fitted well into the curriculum of Geography and History in the 4th year of Secondary Education and History of the Contemporary World in the 1st year of Baccalaureate. However, as was previously stated, we consider that the school, as an institution, must address an intercultural model in which diversity is treated in a transversal way through all the subjects and levels.

However, the subject of History seemed especially appropriate for dealing with aspects related to ethical and therefore civic issues, in the sense of training for active citizenship, such as the rejection of racial discrimination or the assimilation of ethnocentric attitudes. In this regard, it seemed appropriate, as this programme did, to explain the historical roots of racism and/or racialism, for example through curricular contents on World War II and Imperialism, or by introducing the history of thought in Europe -also known as Enlightenment or the birth of anthropology as a social science-.

What has happened in the past offers an opportunity to reflect, from today’s perspective, on the construction of otherness as something inferior. As previously stated, although the programme did not completely distance students from assimilationist or ethnocentric perspectives, it did achieve improvements such as a 10% increase in the percentage of students who chose the most culturally sensitive answers -from 22% to 33%- in the question of the competence questionnaire: “To show that we are humanitarian with other cultures we have to...”.

Moreover, the fact that this research detected a certain level of subtle racial/culture prejudices, together with attitudes of social closure towards immigration in specific aspects and a general misunderstanding of racism as a structural phenomenon, in our view confirmed the need for an anti-racist educational approach. It is important to note that even after the programme, less than half of the students considered the belief that people have different abilities depending on the colour of their skin to be racist, more than half of them believed that racist attacks were due to the

prejudices of certain social minorities, almost half agreed, quite agreed or totally agreed that racism nowadays is an outdated concept, and only 19.6% admitted to having a certain degree of racism. Therefore, the discourse that states that “other people are racist” but not “us” was still present, as was observed by Calvo (1989), who explained that textbooks tend to place racism in the past and outside the Spanish context, reducing it to Nazism, the South African *apartheid* or the different periods of slavery.

Thus, in this research, immigration was approached as controversial topic, with the idea that working with emotions was an option for redirecting them towards a reflection on racism. The relevance of emotions in the teaching-learning process has been highlighted by several authors (Irmondino-Yang and Damásio, 2007; Ortiz, 2009; Mora, 2018; Hawkins, 2017; Hascher, 2010) with regards to the enhancement of attention, curiosity, motivation and memory.

The aim of addressing immigration as a controversial topic was to enhance emotions that would encourage students to empathise with other social groups and, in particular, with immigrants. As Ngo (2010) and Taha (2019) pointed out, schools must not run away from social conflicts related to the creation of cultural difference, instead these must be approached from reality, from current and relatable situations.

Moreover, part of the research on controversial topics and education focuses on the subjects of Social Sciences. Gómez, Miralles, López Facal and Prats (2017) highlighted the possibilities that introducing controversial issues in the subject of History could offer, which was linked to the ideas proposed by Rösen (2015) or Barton and Levstik (2004). According to Miralles, López and Prats (2017) discussing current migratory flows in the classroom could provide an opportunity to build an understanding of the greater interculturality generated by recent migrations from open and multiple identities.

In this context, this research succeeded in making students reflect on the existence of multiple identities in the contemporary society, and, likewise, they were able to empathise with foreigners when asked about specific cases of labour exploitation, accepting the assumption that although social groups may be separated from us by nationality, but not

because of other aspects such working conditions, they can still be part of “us”, to the same extent that Spanish or Galician people can be. Most students -two thirds- were able to put themselves in the “other” persons’ shoes, and at least not exclude them from their own/s group/s.

However, in general, the extent to which this programme changed the students’ attitudes was not as expected, which can be explained by considering three factors. On the one hand, the initial level of intercultural attitudes was high, therefore the margin for improvement was lower than, for example, the competence questionnaire, which had a much lower starting average scores. On the other hand, as Santos Rego and Lorenzo (2003) pointed out, it is not easy to achieve a change in attitudes through a short intervention programme, and, likewise, in a programme of this nature it is important to distinguish statistically significant advances and gains, that is to say, improvements that, which despite not being statistically significant, may be important in achieving long-term changes, such as the detection and rejection of the most common stereotypes about immigration.

Lastly, the absence of an intercultural educational model within this field of research did not provide the most optimal conditions for changing attitudes, neither through working with emotions and dealing with controversial issues, in general, nor through cooperative learning, in particular. In this sense, the results of this research were far from those predicted by the scientific literature on cooperative learning (Johnson, Johnson and Maruyama, 1983; Díaz, 2007; Santos, 1994; Singh, 1995; Batelaan and Van Hoof, 1996; Gundara and Sharma, 2013; Sharan, 2010) in terms of improving inter-group relationships and competences because, in general, the results attained by the groups for whom a cooperative approach was used were not substantially better than those for whom a transmissive approach was used.

The centres we worked in for this research -and this problem is not exclusive to these centres nor to the autonomous community of Galicia- did not meet the requirements indicated by several authors to maximise the effectiveness of cooperative learning. Besides, the educational system does not have a comprehensive intercultural curriculum, which, as

Sharan (2010) indicated, would be important, nor is it free from ethnocentric assumptions, a factor highlighted by Gundara and Sharma (2013), nor are the teachers sufficiently trained in intercultural education, an aspect pointed out by Batelaan and Van Hoof (1996), and in the case of Galicia, some diagnosis research on multicultural schooling (Goenechea, 2004; Cernadas, 2010; Santos and Lorenzo, 2003) had already detected some deficiencies in the training of teachers in intercultural education, despite their good attitudes towards diversity.

Moreover, the differences between groups also helps explain the limited effects of a attitudinal change. In this sense, the groups that initially showed worse intercultural competences, that is to say, those for whom the lack of solidarity towards immigrants in the pretest stage seemed more naturalised, expressed fewer negative emotions when racism was addressed as a structural problem, that is to say, each one of us forms part of a racist structure. In this sense, the trivialisation of incoherence -the thinking that the negative data attained in the programme was incorrect or that it was just politically biased or it was a poor-quality programme- could easily arise, impeding a change in attitudes though cognitive dissonance.

We support this analysis regarding the coincidence -not absolute- between the groups that gave the programme the lowest rating in the satisfaction scale -1, 2 and 7- and those that achieved the worst results in terms of intercultural competences, both according to the data of the quantitative and qualitative instruments and, especially, when answering that they considered the programme unnecessary for them.

Nevertheless, it can be considered that the stability of discriminatory attitudes, even within the best intercultural performance groups can be explained by two more factors. On the one hand, a social structure in which the insertion of immigrants generally takes place in conditions of inequality, with them being placed in a secondary position, contributing to the normalisation of instrumental attitudes towards immigration, which, in turn, were related to opinions such as the total non-acceptance of the presence of content on other cultures at school or their reluctance to compete for certain jobs. On the other hand, as it has been previously

stated, the absence of an intercultural model within the school curriculum limits the chances that any intercultural educational programme will succeed. If both the school's curriculum and organisation are not conceived in an intercultural way, activities for the development of intercultural competences will be considered to be in contradiction to the *hidden curriculum* transmitted by the institution in its daily activities, prone to the idea of eurocentrism and, in practice, assimilationism in the Galician society, which, as was concluded in several studies, showed an assimilationist perspective.

Likewise, working with emotions may have led to contradictory and even counterproductive results within certain groups. Since, although in order to change stereotypes promoting the emergence of negative feelings such as indignation, anger or surprise could facilitate the motivation for reflection on the topic and its social effect, in groups such as 2 and 7, the emotional reactions could produce the opposite effect of empathy. In other words, when the starting intercultural competences were low, certain emotional reactions, such as the feeling of anger when being asked about certain programme contents -for example in an activity in which they were asked to discuss the case of a housekeeper without a contract-, could make it difficult to move on the next stage; that is to say, the reflection phase. If progress is not made from the first emotion to rational analysis, the result may even be the reinforcement of initial attitudes, especially in cases in which the contents of the activities questioned their principles, values or even the ideologies of their family and social environment. In this regard, the concept of *habitus* introduced by Pierre Bourdieu must be considered as an explanation for this resistance.

11.2.2. Limitations of the research

The first limitation of this research arose from its very nature in terms of the transferability of the results to other contexts. It was not possible to implement it in more centres, both because of the complexity of finding more teachers that use an active methodology in the 4th year of Secondary Education and the 1st year of Baccalaureate, and because of

the impossibility of being present in more secondary schools at the same time -as the fieldwork was carried out in five educational centres at a time for a few months and in the following year, due to the pandemic, it was impossible to access more classrooms-.

Therefore, we had to be careful when extrapolating the conclusions, although, in the absence of a probability sample, representativeness was not the goal itself, but as it was previously stated, our goal was depth, which had the advantage of being able to detect certain levels of subtle racism through triangulation, by asking the same thing in different ways through the qualitative and quantitative instruments. By contrasting three pairs of groups to delve deeper into the question of the importance of the methodology provided very valuable information, although the results should not be considered as categorical answers that are applicable to the whole sample.

On the other hand, the programme had a timing problem that had a negative effect on the students' motivation and, consequently, their performance. 73,9% of students stated that they quite agreed or totally agreed with the statement that the activities should have been distributed more throughout the year. Given their levels of concentration in the last months, we were forced to leave out some of the planned tasks -individual or collective, depending on the groups- due to a lack of time; therefore, the dialogue with the researcher ended up having more weight than originally planned compared to the work that should have been performed without her intervention. The variety of methodology was also restricted, and this aspect was more negatively assessed by teachers and students than the contents or the efficacy of the programme in attaining cognitive and attitude change.

The complexity of the data-collection instruments, both quantitative and qualitative, may have also had a negative impact on the detection of changes in the competences between the pretest and posttest stages. Firstly, because of some side notes written by students on the questionnaire -which was done on paper- and because of the mood we were able to observe when the participants were answering the post-test questions -tiredness, because it was exam period and some demonstrations of a

feeling of annoyance regarding the length of the questionnaires- it could be inferred that the level of attention paid to each item may not have been ideal.

Overall, students in the 1st year of Baccalaureate obtained worse results in this research than students in the 4th year of Secondary Education. They also had a minor and even negative evolution in some of the items between the pretest and posttest stages. During the procedural assessment, a lower receptivity from students in the 1st year of Baccalaureate was detected compared to that of students in the 4th year of Secondary Education. Perhaps, this may be related to the fact that these students were closer to their University entrance exams so, and the belief that they did not need the programme or that at that moment it was a waste of time was apparent in the satisfaction surveys.

In this sense, the negative evolution of these students in the post-test stage could be interpreted as their way of expressing their dissatisfaction with the fact that they were being obliged to participate in the programme until the end of the year, with all the accumulated exhaustion. At the time, it was clear what the researcher's expected them to answer, so choosing the opposite, even showing lower levels of competence compared to the real ones, could be their way of showing an attitude of protest, detected in the last days of the year in the classroom -group 2, group 1 and group 3 and, to a lesser extent, group 10 in the 4th year of Secondary Education-.

In general, the design of the instruments prioritised depth. Thus, the decision was made for the length of the questionnaires and the multiple-choice options to be maintained, in the case of quantitative instruments, as well as the level of demand in terms of the essay, in the case of qualitative instruments. However, in future research it might be advisable to prioritise operability over depth because, using fewer instruments, that were simpler and closer to their everyday life and their empathic universe -in the case of the behavioural questionnaire- may have allowed us to get closer to their subjective sphere, that is to say, to their true attitudes, feelings and values.

In this regard, as we were progressing, activities could have fostered a greater emergence, in the posttest, of bias when choosing the correct

answer as they “learned” what type of answer was expected from them. This effect may not have occurred in the pretest because the questionnaires included some openly racist options, precisely to detect attitudes that went against diversity. Moreover, this fact could also have the effect of moving away from the programme, especially during the first months, amongst students who demonstrated great intercultural competences from the start. A better balance needed to be struck between presenting racist options as acceptable to avoid the effect of the spiral of silence (Noelle-Neumann, 1995) and the phenomenon of social desirability and a higher overall neutrality when drafting the questionnaires in order to avoid orienting the answers.

Although, on the one hand, students almost unanimously stated in the satisfaction questionnaire that they felt free to express their opinions, on the other hand, an intercultural educational programme that adopts an anti-racist perspective should not, for ethical reasons, be impartial and equidistant towards discrimination or racism; therefore, a certain degree of implication by the researcher on the topics discussed in the activities was not only inevitable, but also desirable. The programme’s activities were comprised of diverse aspects related to discrimination and racism; that is to say, topics that are already considered to be of a high complexity. This ambition could have resulted in unwanted effects such as, on the one hand, the annoyance of students due to an information overload, and, on the other hand, difficulties in assimilating the contents, which could have been the case, for example, in understanding racism as a structural phenomenon.

Lastly, it should be noted that, as was detected in the review of the scale of attitudes during the stay in Sweden, the instruments could have been more intercultural in nature, which would be achieved perhaps by having judges from non-Spanish universities validating them. This aspect should be taken into account for future research. In this regard, the retrieved data made it difficult to make a cross-cultural comparison.

11.2.3. Answers to research questions and foresight

The thesis started with some research questions which, after having analysed the compliance with the objectives and the contrast of hypothesis, we are finally able to answer. The questions were as follows:

1. To what extent could the implementation of a programme of activities based on working with emotions and handling controversial topics favour the development of intercultural competences amongst students in the 4th year of Secondary Education and 1st year of Baccalaureate?
2. To what extent could similar results arise, with regards to developing intercultural competences amongst students, by implementing a programme based on activities of emotional work and addressing controversial topics in groups or classrooms in which teachers use different teaching strategies, whether more active or transmissive?
3. Which variables could be more significant for the development of intercultural competences amongst students when applying a programme of activities based on working with emotions and handling controversial topics?

With regards to the first question, the general conclusion was that the cognitive aspects of competences were more developed than the attitudes dimensions, to an extent this was limited to a third of students who did not show significant changes following the implementation of the programme. To sum up, we can state the following:

Specific objective 1.1. To verify the extent to which the programme enabled students to develop mechanisms for analysing stereotypes about immigration. There is no doubt that the development of the programme has had an impact on Secondary and Baccalaureate students, especially in terms of their knowledge of formal issues related to interculturality. This knowledge is absolutely essential as a basis for improving their individual

analysis processes and, above all, for discarding the main existing stereotypes. The students were better able to identify stereotyped images, and not only that, but a greater rejection of them was also perceived.

This was a consequence of the contents of the programme itself, which contributed to an improved knowledge of the different migratory phenomena and interculturality. However, this improvement was limited. There was, so to speak, a percentage peak that was not generally exceeded. This was evident, for example, in indicator 1, where the identification of the local migratory reality improved, but the self-perception of the ability to identify stereotypes did not, or the fact that the results in terms of identifying negative topics hardly differed between the pre-test and the post-test stages. In contrast, the decline in the number of participants who believed that immigrants were reluctant to adapt was much more relevant.

In conclusion, the programme improved the identification of stereotypes, but there was a percentage of students who did not demonstrate said progress. It was difficult to measure this percentage, but it could be roughly between 20% and 30%. In any case, it is important to point out that one of the strong points was the improvement in terms of real concepts and data, which are the necessary basis if we wish to change the acceptance of racist or xenophobic stereotypes in the medium and long term. In any case, both the instruments used in this thesis and those used by Calvo (2000), Goenechea (2004) and Santos Rego and Lorenzo (2003) and the report conducted by the Defensor del Pueblo (2003) seemed to detect a majority -usually around two thirds- of favourable opinions in favour of interculturality, together with a minority -from 20% to 30%, according to the specific indicator and descriptor- that showed negative values in terms of cultural diversity and immigration.

Specific objective 1.2. To verify the extent to which the programme fostered the students' understanding of the migration phenomenon. As was previously stated, the programme's strength was to improve students' knowledge and, therefore, improve their understanding of the migratory phenomenon. However, it must be highlighted that specifying the extent to which students interiorised a deeper reflection on immigration

and changed their values and feelings on this topic was a complex matter. There is no doubt that the students learnt content matter but, those linked to attitudes, improvements were generally less substantial.

Specific objective 1.3. To verify to what extent the programme fostered the students' understanding of the phenomenon of racism. The programme improved aspects concerning understanding of racism (for example, it increased the rejection of an alleged superiority of European culture or decreased the support of segregationist measurements), but it did not achieve this goal in other aspects, given that the students' competences in terms of this topic were not significantly increased. For example, in the posttest, the number of people who indicated certain preference regarding living with immigrants increased (that is to say, they pointed out racist constraints when sharing spaces with other cultures). One of the main difficulties in determining whether any improvement was made was the fact that many of these issues were analysed through the behavioural questionnaires, which was only conducted in the posttest stage; therefore, it prevented us from knowing the extent of the evolution.

Specific objective 1.4. To contrast the extent to which the programme fostered the improvement of students' attitudes towards immigration. There was a solid feeling that the programme did not substantially improve the students' attitudes. This could be exemplified, for example, in global and more general questions that addressed major issues (a degree of increasing agreement with the fact that diversity was normal, identifying diversity in the environment, improving their definition and explanation of stereotypes, etc.). Therefore, in other issues that were more closely linked to opinions or attitudes this improvement did not occur affectively (stereotypes on the abuse of healthcare by immigrants, access by the immigrant population to any type of job, etc.). Likewise, when general ideas were brought closer to reality (competition for the same job between immigrants and people from their direct environment, for example), their attitudes and opinions became less egalitarian than on a theoretical level.

With regards to the second question, that is to say, the extent to which similar results could be obtained in terms of developing intercultural

competences amongst students by implementing the same programme of activities based on working with emotions and addressing controversial topics in groups or classrooms in which teachers use different teaching strategies, whether more active or transmissive, the answer was, firstly, that equivalent results were not obtained if we compare the group that conducted project-based work with the others, given that the distance in terms of their intercultural performance was present from the pre-test to the end of the programme.

Group 9 showed better intercultural competences than the other groups, both in qualitative and quantitative instruments -especially in the behavioural scale and the behavioural questionnaire-. Although after the implementation of the programme the gap between the group that underwent project-based work and the transmissive groups decreased, from 0.9 points in the pretest to 0.2 in the posttest, with regards to the behavioural questionnaire. With regards to the behavioural scale this gap was also reduced from 1.17 to 1.02.

However, the groups that only worked with cooperative learning approaches -1, 5 and 2- kept their development degree regarding intercultural competences, both in the pretest and the posttest stage; attaining similar results to those of the groups that worked exclusively with transmissive techniques -3, 10 and 11-, that is to say, they obtained similar performances -although there were slight changes from the pretest to the posttest- than the transmissive and cooperative groups. But the superior scores both in group 9 and 8 compared to the worst scores in group 7 did not allow us to state that, in general, the results for the groups which worked with active and transmissive strategies were met.

However, as the implementation of active learning strategies - specifically cooperative learning approaches- was not significantly decisive or, at least, completely decisive -as in practice it was also difficult for this to be achieved in the last years of secondary education given that teachers prioritised making progress in the contents of the curriculum-. The research suggested, according to question three, other variables that could be considered significant in developing intercultural competences amongst students, therefore enabling them to improve their potential to

change their attitudes towards migration through a programme of activities based on working with emotions and addressing controversial topics.

The most important variable is gender. The female participants showed better competences than the male throughout the programme, which could be explained through the theory related to ethics of care. Thus, insisting on the aspects -especially emotional- related to care at the same time of advising students against the essentialisation of those aspects as a female responsibility, could offer many possibilities for improving intercultural competences and it could also open an interesting perspective for addressing intercultural education from a gender perspective that could be explored in future research.

Lastly, among the contributions of this thesis we will highlight the idea of proposing guidelines for analysing the progress of the students' intercultural competences in specific issues related to their knowledge and attitudes on immigration and racism by fusing of the model of intercultural competences explained by Byram (2002) and the model explained by Hamilton, Richardson e Shuford (1998).

Besides, the correspondence established between the components of this competence according to Hamilton, Richardson e Shuford (1998), and the variables of analysis in this thesis provided the basis for developing a system of categories, variables, indicators and descriptors that would enable us to perform an accurate assessment on the progress in terms of intercultural competences from an anti-racist perspective, which, on the other hand, integrated the contributions of the critical race theory with those of cultural racism theory.

On the other hand, the formulated model had the advantage of making it possible to detect, with a remarkable degree of accuracy, the ambivalences, contradictions and temperances that enabled us to appreciate the discourse of the students on a fundamental problem that limits the success of intercultural educational programmes, and that, at the same time, should represent their axis; that is to say, the greater and lesser degrees of hidden cultural prejudice and/or cultural and/or racial suggested by Calvo (2000) more than 20 years ago, and that represents a breeding

ground for cultural racism, which is expressed to a greater extent when as Bauman said, the other becomes a neighbour.

If education is considered as a way of educating citizens who should not only be critical and tolerant, but also truly involved in an active fight for diversity and social relationships that would deserve the title of intercultural; it should therefore incorporate an anti-racist perspective to which this thesis has made some contributions.

In addition, at least in the case of the Spanish curriculum, this thesis provided an opportunity for integrating intercultural educational programmes in lesson plans through contents that complement those of the official History curriculum, which will have a clear correspondence between competences and variables, allowing us to transform variables into learning achievements, indicators into assessment criteria, and descriptors into learning standards. Therefore, once the relevant improvements in terms of the simplification of research instruments, timing and perhaps extensions of the contents have been implemented, the model could be used both for research and for teaching.

12. ANEXO: PUBLICACIONES USADAS NESTA TESE

Durante a realización da tese participouse nos seguintes congresos:

1. Dopico, M. e Facal, R. (maio de 2018). *El concepto de diversidad cultural en el futuro profesorado de Educación Secundaria: una revisión. VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* en el ámbito iberoamericano e aXVI Seminario de Didáctica de la Historia. Pontificia Universidad Católica, Valparaíso, Chile. Presentación oral.

Autores: Dopico, Montserrat. Doutoranda do Programa de Doutoramento en Educación da USC; Facal, Ramón. Nese momento Profesor Titular de Didáctica das Ciencias Sociais da Facultade de Ciencias de Educación, Campus Norte, Universidade de Santiago. Director da tese doutoral de Montserrat Dopico. Na actualidade Profesor Ad Honorem de Didáctica das Ciencias Sociais na Universidade de Santiago.

Texto orixinal, preparado especificamente para este congreso e presentado no mesmo. O texto non foi publicado. Contribución dos autores: Montserrat Dopico, autora; Ramón López Facal, revisor.

Texto citado na páxina 52 desta tese, no capítulo de Introducción.

Non se conta coa autorización do Simposio para reproducir o texto nesta tese, motivo polo que non se inclúe o texto completo neste anexo.

2. Dopico, M. e Facal, R. (novembro de 2017). Estrategias didácticas interactivas en el desarrollo de competencias cívicas para la educación intercultural. I Congreso Internacional de Educación Histórica y Adquisición de Competencias Clave. Murcia. Comunicación publicada como: Dopico, M. e López, R. (2018). Estrategias didácticas activas en el desarrollo de competencias cívicas en educación intercultural. En: López-García, A. y Miralles, P. (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias en investigación en educación histórica* (pp. 131-145). Murcia: Editum. ISBN: 978-84-09-00526-0

Presentación oral+Comunicación publicada.

Autores: Dopico, Montserrat. Doutoranda do Programa de Doutoramento en Educación da USC; Facal, Ramón. Nese momento Profesor Titular de Didáctica das Ciencias Sociais da Facultade de Ciencias de Educación, Campus Norte, Universidade de Santiago. Director da tese doutoral de Montserrat Dopico. Na actualidade Profesor Ad Honorem de Didáctica das Ciencias Sociais na Universidade de Santiago.

Texto orixinal, preparado especificamente para este congreso e publicado posteriormente como capítulo de libro. Contribución dos autores: Montserrat Dopico, autora; Ramón López Facal, revisor.

A comunicación foi publicada pola editorial Editum (<https://www.um.es/web/editum/>), da Universidade de Murcia. A Universidade de Murcia figuraba no 2018 na posición 33, Índice de Calidade de Editoriais según expertos (ICEE) número 1, no ranking SPI (Scholarly Publishers Indicators) no ámbito da Educación, que equivale a un nivel alto no Índice de Editoriais do CSIC, Manual de PCO, de 2018. No ranking xeral SPI de prestixio das editoras españolas, a Universidade de Murcia sitúase no número de orde 54, ICEE 71, o cal supón unha posición no Q2.

O texto publicado é citado nesta tese na páxina 56, no capítulo de Introducción.

Cóntase con autorización dos editores para reproducir o texto nesta tese, motivo polo que se inclúe o mesmo neste anexo.

3. Dopico, M. e Facal, R. (setembro de 2019). *The Development of Intercultural Competences in the Subjects of Social Sciences and History through Emotional Education*. Emerging Researchers' Conference (ERC) of ECER 2019, "Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future", Hamburgo, Alemaña. Presentación oral.

Autores: Dopico, Montserrat. Doutoranda do Programa de Doutoramento en Educación da USC; Facal, Ramón. Nese momento Profesor Titular de Didáctica das Ciencias Sociais da Facultade de Ciencias de Educación, Campus Norte, Universidade de Santiago. Director da tese doutoral de Montserrat Dopico. Na actualidade Profesor Ad Honorem de Didáctica das Ciencias Sociais na Universidade de Santiago.

Texto orixinal, preparado especificamente para este congreso e presentado no mesmo. O resumo foi publicado no web do propio congreso: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/48958/>. Contribución dos autores: Montserrat Dopico, autora: Ramón López Facal, revisor.

Este texto é citado nesta tese na páxina 416, no capítulo de Resultados.

Non se conta con autorización do Congreso para reproducir o texto nesta tese, motivo polo que non se inclúe o texto completo neste anexo.

4. Dopico, M. e Facal, R. (setembro de 2019) *The use of media materials and social networks in the development of intercultural competences of Secondary School Students*. The 16th History Educators International Research Network Conference, Viena, Austria. Presentación oral

Autores: Dopico, Montserrat. Doutoranda do Programa de Doutoramento en Educación da USC; Facal, Ramón. Nese momento Profesor Titular de Didáctica das Ciencias Sociais da Facultade de Ciencias de Educación, Campus Norte, Universidade de Santiago. Director da tese doutoral de Montserrat Dopico. Na actualidade Profesor Ad Honorem de Didáctica das Ciencias Sociais na Universidade de Santiago.

Texto orixinal, preparado especificamente para este congreso e presentado no mesmo. O texto non foi publicado. Contribución dos autores: Montserrat Dopico, autora: Ramón López Facal, revisor.

Este texto é citado nesta tese na páxina 862, no capítulo de Conclusións.

Non se conta coa autorización do Congreso para reproducir o texto nesta tese, motivo polo que non se inclúe o texto completo neste anexo.

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. Pedro Miralles García, catedrático de la Universidad de Murcia y coeditor de la obra *Nuevas líneas y tendencias de investigación histórica*, publicada por Editum (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia) en el año 2018 en el marco del proyecto EDU2015-65621-C3-2-R del Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (Mineco), con ISBN 978-84-09-00526-0,

AUTORIZA

a la doctoranda Montserrat Dopico González, con DNI 76578954-V, alumna del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y autora de la tesis *Estrategias didácticas para o desenvolvemento de competencias interculturais do alumnado de Educación Secundaria a través das Ciencias Sociais*, a reproducir en su tesis doctoral, acogida a la modalidad de monográfico con reproducción de publicaciones, su contribución al libro citado anteriormente titulada *Estrategias didácticas activas en el desarrollo de competencias cívicas para la educación intercultural*, realizada en coautoría con el profesor Ramón López Facal.

Y para que así conste, firmo la presente en Murcia, a 19 de abril de 2022

PEDRO|MIRALLES|
MARTINEZ

Firmado digitalmente por
PEDRO|MIRALLES|MARTINEZ
Fecha: 2022.04.19 14:45:16
+02'00'



DICSO
UNIVERSIDAD DE MURCIA
Dpto. de las Ciencias Sociales



f Séneca (+)
Agencia de Ciencia y Tecnología
Región de Murcia

Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica

Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica

Alejandro López-García
Pedro Miralles-Martínez
(Eds.)

USC

**NUEVAS LÍNEAS Y TENDENCIAS DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
HISTÓRICA**

Alejandro López-García

Pedro Miralles Martínez

(Editores)

Este libro es resultado del proyecto EDU2015-65621-C3-2-R del Plan Nacional de I+D+i (MINECO, del Gobierno de España) cofinanciado con fondos FEDER de la UE así como de la red de excelencia Red14

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

ISBN 978-84-09-00526-0

1.ª Edición, 2018

EDICIÓN NO VENAL



El Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, como editorial, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de esta obra y permite la reutilización de la misma bajo la licencia de uso *Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España*. Los contenidos de la obra se puede copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (sitio web, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2018

NUEVAS LÍNEAS Y TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN HISTÓRICA

Alejandro López-García & Pedro Miralles Martine (Eds.)

ÍNDICE

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE. UN PUNTO DE ENCUENTRO	5
<i>Alejandro López-García, Pedro Miralles Martínez</i>	
CAPÍTULO 1. LA REALIDAD AUMENTADA EN LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN	13
<i>Alejandro López-García</i>	
CAPÍTULO 2. APLICACIONES DE LA TECNOLOGÍA DE REALIDAD VIRTUAL EN EL MARCO DE LA GAMIFICACIÓN, EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	25
<i>Daniel Hurtado Torres</i>	
CAPÍTULO 3. EI APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO RURAL: EL CASO DE FORTALENY	37
<i>Sergio Ferrando Félix</i>	
CAPÍTULO 4. APLICACIONES DE LA REALIDAD AUMENTADA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	49
<i>Ramón Cózar Gutiérrez, Rafael Villena Taranilla</i>	
CAPÍTULO 5. LA MEDIATECA: UN ARCHIVO PARTICIPATIVO EN LÍNEA DE CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA DE LA MEMORIA EN UN BARRIO DE BARCELONA	63
<i>Christian Penedès Pastor, Carolina Martín Piñol</i>	
	1

ÍNDICE

CAPÍTULO 6. EL PENSAMIENTO Y LAS NARRATIVAS HISTÓRICAS EN LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA. UN ESTUDIO DIACRÓNICO DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN HASTA LA LOMCE	77
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
CAPÍTULO 7. LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES TEMPORALES A TRAVÉS DE LOS CUENTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	89
<i>María del Carmen Sánchez-Manzanera Periago</i>	
CAPÍTULO 8. LA TEMPORALIDAD COMO NÚCLEO BASE DE LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO	105
<i>Judit Sabido Codina</i>	
CAPÍTULO 9. ESTUDIO DEL PAISAJE: COMPETENCIAS SOCIALES E HISTÓRICAS	117
<i>Tania Riveiro Rodríguez, Andrés Domínguez Almansa, Ramón López Facal</i>	
CAPÍTULO 10. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	131
<i>Montserrat Dopico González, Ramón López Facal</i>	
CAPÍTULO 11. LA ENSEÑANZA DE LA DICTADURA FRANQUISTA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. ESTUDIO COMPARATIVO: ARGENTINA, CHILE Y ESPAÑA	145
<i>Ana de la Asunción Criado</i>	
CAPÍTULO 12. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE EN EL AULA: LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO	157
<i>Belén Fernández Muñoz</i>	

INDICE

CAPÍTULO 13. EMOÇÕES, CONSCIÊNCIA E TEORIA DA HISTÓRIA: INTERFACES E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	171
<i>Sergio Antônio Scorsato, Maria Auxiliadora Schmidt</i>	
CAPÍTULO 14. DOS ORILLAS, DOS FORMAS DE HACER LA GUERRA. CULTURA MILITAR EN EL VALLE DEL EBRO EN LOS SIGLOS XI Y XII. UNA DIDÁCTICA PARA LA GUERRA	185
<i>Darío Español Solana</i>	
CAPÍTULO 15. PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA	199
<i>Nelly Rodríguez Melo</i>	
CAPÍTULO 16. LA CONCEPCIÓN IDENTITARIA Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UN ESTUDIO CON MAESTROS EN FORMACIÓN	213
<i>David Verdú González</i>	
CAPÍTULO 17. ENSEÑAR, PENSAR Y ESCRIBIR EL GÉNERO. GÉNERO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	227
<i>Helena Rauseil Guillot</i>	
CAPÍTULO 18. IMAGINACIÓN Y FANTASÍA EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA COMO LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	241
<i>Juan Carlos Bel Martínez</i>	
CAPÍTULO 19. ANÁLISIS Y EXPERIMENTACIÓN DEL USO DE LOS VIDEOJUEGOS PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. ESTUDIO DE CASO	253
<i>Rocío Jiménez-Palacios, José M^a Cuenca López</i>	

INDICE

CAPÍTULO 20. DISEÑO DE UN PROYECTO DE TESIS SOBRE EL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN Y LÍNEAS DE COLABORACIÓN MUSEO Y ESCUELA	267
<i>Ainoa Escribano-Miralles</i>	
CAPÍTULO 21. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO EN EL AULA DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO	283
<i>Mónica Trabajo Rite, José María Cuenca López</i>	
CAPÍTULO 22. FUENTES PRIMARIAS OBJETUALES DEL PASADO Y SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO EN LOS MUSEOS. EL CASO CONCRETO DEL AUTOMÓVIL	305
<i>Clara López-Basanta, Nayra Llonch Molina</i>	
CAPÍTULO 23. MUJER, PATRIMONIO E IDENTIDAD EN EL MEDIO RURAL. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL	317
<i>Natividad Arias Contreras, Myriam J. Martín Cáceres</i>	
CAPÍTULO 24. EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS MEDIADAS POR DISPOSITIVOS MÓVILES EN TORNO AL PATRIMONIO. EL CASO DE LAS APLICACIONES Y LAS REDES SOCIALES EN LA CAPV	327
<i>Aroia Kortabitarte Egido, Álex Ibáñez Etxeberria, Úrsula Luna Velasco</i>	

CAPÍTULO 10
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL

Montserrat Dopico González¹, Ramón López Facal

(Universidade de Santiago de Compostela)

Introducción

La formación de una ciudadanía crítica y democrática constituye uno de los grandes retos de la educación en las sociedades multiculturales actuales. El proceso de globalización favorece la expansión de identidades múltiples e híbridas en el seno de culturas crecientemente dinámicas, aunque situadas en relaciones de desigualdad estructural. Nuestra investigación se plantea cómo desarrollar las competencias interculturales en el alumnado de Secundaria en un contexto sociocultural, el gallego, caracterizado por el reducido porcentaje de población inmigrante. Dado que la literatura científica ha demostrado ya el impacto positivo del aprendizaje cooperativo en la mejora de las relaciones interculturales en el aula y, con la identificación de buenas prácticas como objetivo general, nos hemos preguntado si las estrategias didácticas interactivas como al aprendizaje por proyectos pueden favorecer, por sí mismas y en combinación con el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de competencias interculturales. Con una metodología basada en los paradigmas sociocrítico y cualitativo y con aportaciones de la pedagogía crítica y las teorías radical, antirracista y postcolonial, estamos comenzando a implementar en dos centros un programa de intervención cuyos primeros resultados podemos prever, a la luz de investigaciones anteriores, que detectarán actitudes asimilacionistas bajo discursos interculturales. En cuanto a las conclusiones, aguardamos que apunten a la confirmación de la hipótesis principal, que

¹ Los autores de esta investigación forman parte del Proyecto Comdemo, (EDU2015-65621-CO3-1-R) financiado por el MINECO y cofinanciado por los fondos FEDER.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

considera la creación de comunidad como variable interviniente en el efecto de la aplicación de estrategias interactivas en el desarrollo de competencias cívicas.

Problema y preguntas de investigación

La reflexión sobre la importancia de la escuela en la formación de la ciudadanía ha estado presente desde las primeras producciones teóricas sobre la relevancia de esta institución como agente de socialización para el avance de las sociedades modernas. Clásicos de la sociología como Émile Durkheim analizaban ya el rol de la educación en el desarrollo moral del individuo, mientras que Talcott Parsons, como continuador de la teoría de la acción social de Max Weber y representante de la perspectiva estructural-funcionalista, enfatizaba el papel de la socialización en el mantenimiento del equilibrio del sistema social (Ritzer, 2001).

La llamada Educación para la Ciudadanía cobra, sin embargo, especial significado en el contexto de las políticas educativas europeas -orientadas, en buena medida, por el Informe Delors- dirigidas al desarrollo de competencias con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. Más allá de los resultados obtenidos por tales políticas y de los debates causados al hilo de su implementación práctica -ejemplificados en España por la polémica ocasionada por la creación de la materia de Educación para la Ciudadanía- existe en la actualidad un amplio consenso, apreciable en los preámbulos de la legislación educativa promovida por gobiernos de diferente filiación ideológica, sobre la escuela como espacio de formación de una ciudadanía crítica, democrática, activa, abierta y plural.

Aunque no ha sido tanto quizás el deseo de "Aprender a vivir juntos" -uno de los pilares de la educación según el informe Delors- sino la realidad de la creciente -aunque relativa, en términos estadísticos- presencia en las aulas de alumnado inmigrante -con el que, desde una perspectiva simplificadora, tiende a identificarse la diversidad cultural- el factor que explica la multiplicación en España, a partir de los años 90, de la investigación en el área de la educación intercultural.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Cualquier acercamiento al estado de la cuestión en ese sentido exige, además de la exploración de la repercusión de los sucesivos cambios legislativos - desde la LOGSE a la LOMCE se han ido introduciendo algunos principios de la educación inclusiva, aunque desde una limitada perspectiva compensatoria como enfoque hegemónico- considerar la resignificación del término educación intercultural en coherencia con la progresiva orientación de la praxis educativa internacional desde las perspectivas apoyadas en las teorías del déficit hasta las sustentadas en un modelo holístico (también denominado global) para la educación para la ciudadanía en sociedades multiculturales (Besalú, 2002, p. 72). De esta manera y, atendiendo a un criterio temático, podríamos distinguir las investigaciones centradas en la escolarización de la población gitana, las actitudes de los españoles hacia los extranjeros, los procesos de escolarización del alumnado inmigrante, los programas de intervención curricular, las relaciones entre inmigración y género y el profesorado y su formación (Matencio, 2017, p. 29), predominando las investigaciones encuadradas en el paradigma cuantitativo sobre las asimilables al cualitativo, aunque con una presencia creciente de los diseños mixtos.

En el ámbito gallego, pueden señalarse el trabajo realizado en el seno del grupo de investigación Esculca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago, que ha desarrollado numerosos programas de intervención en el ámbito educativo a través del aprendizaje cooperativo y aprendizaje-servicio. Diversos estudios realizados al amparo de este grupo, así como desde el Equipo de Sociología de las Migraciones Internacionales de la Universidade da Coruña o desde el proyecto Muller, Inmigración, Lingua e Sociedade de la Universidade de Vigo (Izquierdo, 2016; Rodríguez y Vázquez, 2017 y Santos y Lorenzo, 2003) han detectado, bajo discursos confluyentes con la perspectiva intercultural, el problema de la pervivencia de prejuicios y/o visiones asimilacionistas sobre la inmigración.

En este contexto, nos hemos preguntado si las estrategias didácticas activas como el aprendizaje por proyectos pueden favorecer, por sí mismas y en combinación con las técnicas de aprendizaje cooperativo, el desarrollo de competencias interculturales en el alumnado de los últimos cursos de ESO y de Bachillerato. Nuestra investigación trata, así, de dar

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿En qué medida pueden las estrategias didácticas activas, frente a las estrategias transmisivas más clásicas, favorecer el desarrollo de competencias interculturales en el aula? ¿Es la metodología didáctica la variable que permite explicar los posibles cambios a nivel cognitivo, actitudinal y comportamental en el alumnado, o se trata de otro factor? ¿Podemos obtener resultados semejantes con estrategias activas como el aprendizaje por proyectos y con fórmulas de organización del trabajo en el aula como el aprendizaje cooperativo? ¿Es la creación de comunidad, como factor común a estas técnicas, la variable que permitiría explicar la mejora de relaciones interculturales en el aula, al menos a nivel actitudinal? ¿En qué sentido las metodologías innovadoras pueden facilitar el desarrollo de las competencias sociales y cívicas relacionadas con la educación intercultural? ¿De qué modo el cambio de actitudes favorecido por estas metodologías se traduce en cambios comportamentales en el aula y fuera de ella?

La hipótesis general de partida es que las estrategias didácticas interactivas, integradas en metodologías innovadoras, pueden favorecer el desarrollo de competencias interculturales en el aula. Dado que existe ya abundante evidencia científica sobre el impacto positivo de las técnicas de aprendizaje cooperativo en la mejora de las relaciones interculturales en el aula (Rodríguez, 2015, p. 44) nos hemos propuesto analizar la interacción entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las estrategias didácticas activas como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el debate o el estudio de casos, con el objetivo de discernir si son las propias técnicas de aprendizaje cooperativo, como variable independiente, o si es la creación de comunidad establecida tanto a través del aprendizaje cooperativo como de las estrategias didácticas activas, como variable interviniente, las responsables de los posibles efectos positivos en la variable dependiente, que es el desarrollo de las competencias interculturales en el aula.

Objetivos

Nuestra investigación se propone como objetivos generales: a) documentar y describir las variables más importantes en el desarrollo de las competencias interculturales en el alumnado al implementar un programa de actividades enmarcado en una metodología basada en estrategias didácticas activas y en el trabajo cooperativo en el aula; b) identificar, describir y analizar la relación entre el desarrollo de competencias interculturales y los procesos de identificación con colectivos sociales -alumnado perteneciente a etnias o culturas diferentes a la mayoritaria-, c) identificar buenas prácticas en la praxis del profesorado de secundaria en cuanto a desarrollo de las competencias sociales y cívicas relacionadas con la comunicación intercultural y d) diseñar e implementar materiales didácticos e instrumentos de evaluación de las competencias interculturales que permitan al profesorado realizar un seguimiento de la adquisición de las mismas.

Asimismo, los objetivos específicos son, a) desarrollar, en el alumnado de secundaria, a través de actividades planificadas en base a estrategias activas que fomenten la interacción, la cooperación y el intercambio, las competencias interculturales y, dentro del mismo, desarrollar valores como la solidaridad y actitudes como la aceptación, el diálogo, la comunicación, la sociabilidad y la acogida; desarrollar mecanismos de análisis y respuesta ante la estereotipia social; reconceptualizar el conflicto intercultural y desarrollar habilidades de mediación intercultural y de mecanismos de resolución pacífica de conflictos y desarrollar la valoración del mestizaje cultural, frente a la aculturación, desde la perspectiva de la comprensión de la sociedad global multicultural; b) diseñar y experimentar en aulas de educación obligatoria instrumentos para el estudio de los procesos de identificación del alumnado con personas de otras culturas o etnias, y dentro del mismo analizar la interacción entre los procesos de identificación cultural y el desarrollo de valores relacionados con la solidaridad interclasista y con la igualdad y no discriminación por motivos de género; c) recopilar un corpus de narrativas, entrevistas y producciones de alumnos y profesores de secundaria y clasificar y analizar los datos estableciendo diversas categorías relacionadas con las competencias interculturales y, d)

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

experimentar y evaluar instrumentos para la enseñanza y aprendizaje de conceptos básicos relacionados con la comunicación intercultural.

Marco conceptual y teórico

La literatura científica distingue entre multiculturalidad como una situación de hecho -la coexistencia de culturas diversas en un mismo territorio- e interculturalidad como un ideal o modelo normativo que implica la promoción de la interrelación, la reciprocidad, el diálogo y el enriquecimiento mutuo (Santos y Lorenzo, 2012). Subyace a esta perspectiva una valoración positiva de la diversidad cultural, que la antropología ha ayudado a comprender desde la revisión del concepto de cultura ya que, como indican Aguado, Gil y Mata (2005) "las diferencias culturales deben considerarse más como constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos e individuos" (p. 24). De la misma manera, la sociología fenomenológica o el interaccionismo simbólico contribuyen a entender las diferencias culturales a la luz de los universos simbólicos que compartimos y los significados que atribuimos a los acontecimientos sociales. La sociología orienta también, por otra parte, el análisis de las identidades múltiples, híbridas y cambiantes desarrolladas en el ámbito de la sociedad red (Castells, 1999).

El debate sobre las nuevas -o quizás no tanto- características de la construcción de las identidades ante el cambio de paradigma impuesto por el proceso de globalización es especialmente pertinente, por otra parte, para la reconceptualización de la noción de ciudadanía, a su vez fuertemente vinculada con la actualidad de las discusiones, en el campo de la filosofía política, entre las teorías del liberalismo, comunitarismo y multiculturalismo. A este respecto, autores como Banks (2015) han advertido ya de los presupuestos asimilacionistas que puede esconder la concepción "universal" de la ciudadanía -frente a los enfoques más diferenciales- al omitir la discriminación y exclusión estructural asociada a las diferencias grupales (p.21).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Es conocida, en relación con ello, la crítica de Zizek (2010) a las versiones más ingenuas del multiculturalismo, teniendo en cuenta que sentirse ciudadanos del mundo con identidades híbridas puede resultar fácil para individuos de clase media-alta que se encuentran en posesión de un pasaporte que les permite viajar libremente por el mundo, pero no tanto para las personas que intentan alcanzar Europa en patera, sin documentación y sin recursos económicos. El mismo autor ha destacado, en confluencia con la teoría postcolonial, que el multiculturalismo puede funcionar como una forma de racismo negada, que "respeta", desde la distancia del privilegiado, la identidad del Otro, que juzga curiosamente local, cerrado y, en definitiva, inferior, frente a su supuesta "universalidad".

Teoría postcolonial y teoría antirracista se revelan, así, a nuestro entender, como enfoques especialmente relevantes para construir cualquier propuesta de educación intercultural. Es así como puede distinguirse un interculturalismo funcional al orden neoliberal hegemónico de un interculturalismo crítico, cuyo proyecto no consiste en reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas, sino que se trata de:

Implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (Walsh, 2010, p. 4)

Bajo esta perspectiva, la educación intercultural dialoga además con la pedagogía crítica y con la teoría radical, ya que, tal como subraya Nieto (2011) "para ser eficaz, la educación multicultural debe tener en cuenta la historia de diferencia e inmigración de la nación, o sea, la historia de la opresión, la desigualdad y la exclusión que la ha caracterizado, así como de las oportunidades y los beneficios de diferencia e inmigración" (p. 30).

En el mismo sentido, ciertos enfoques multiculturales de la reforma del currículum, centrados en el cambio de actitudes y valores de los individuos,

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

dejan de lado "las fundamentales cuestiones relativas a la desigualdad estructural y a las diferenciadas relaciones de poder", (McCarthy, 1994, p. 68). En términos semejantes se expresa McLaren (2008), para quien:

El campo del multiculturalismo ha puesto demasiado énfasis en la contingencia y en la reversibilidad de las prácticas culturales en el plano individual, a costa de poner en cuestión el determinismo estructural y las fuerzas productivas del capital, así como sus leyes de movimiento y los valores de su forma de trabajo, un movimiento que ha sustituido una teoría no dialéctica del determinismo económico por una teoría postestructuralista del determinismo cultural, una teoría que menosprecia el hecho de que la así llamada autonomía de los actos culturales ya hunde sus raíces en las relaciones coercitivas del plano de la necesidad. (p. 396-397)

La cita de McLaren nos conduce, por otra parte, a los debates actuales sobre la teoría de la reproducción social o la teoría del conflicto. En cualquier caso y, tal como admiten Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003): "Las identidades transculturales son las más adaptativas en esta época de la globalización y el multiculturalismo. Al adquirir las competencias que les permiten desenvolverse con más de un código cultural, los jóvenes inmigrantes actúan con ventaja" (p. 199). Ello implica la necesidad tanto de rechazar el modelo integracionista unilineal que, para estos autores, se traduce en la "huida étnica" -en el abandono simbólico del endogrupo- como la vieja concepción de la escuela como lugar de creación ya no de ciudadanos, sino de patriotas. Tal como explica Prats (2011), mencionando las aportaciones de López Facal y Valls, la utilización de la enseñanza de la historia para reforzar sentimientos nacionales y afirmar un irracional sentido de identidad ha cedido paso al acercamiento del alumnado a una ciencia social dirigida a formar a los estudiantes en el análisis de la sociedad, con el objetivo de educar ciudadanos libres y con capacidad para tener un criterio propio sobre los problemas sociales (p. 33). Esta reflexión puede, además, resultar especialmente pertinente en el contexto político español actual, que implica un proyecto de "renacionalización" del alumnado a

138

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

través de la enseñanza de una Historia, en diversos aspectos, científica y puesta al servicio de determinadas ideologías políticas.

Metodología

Nuestra investigación, de tipo aplicado según su finalidad, longitudinal en cuanto a su alcance temporal, explicativa respecto a su grado de profundidad, microsociológica en lo relativo a su amplitud y de carácter mixto según la elección de métodos e instrumentos, se realizará en dos centros educativos gallegos, el IES Xulián Magariños de Negreira y el IES do Milladoiro.

Se ha realizado un muestreo bietápico. En primer lugar, se ha optado por estos centros debido a la metodología didáctica que parte de su profesorado aplica en sus clases. El IES de Negreira ha participado, con buenos resultados, en programas de trabajo cooperativo promovidos por el grupo Esculca de la Universidade de Santiago como el proyecto E-co-fa-se (Santos, 2014). Además, un segmento del profesorado utiliza en sus clases -de acuerdo con las teorías de Dewey, Piaget o Vygotsky- técnicas propias de la pedagogía constructivista como el aprendizaje por proyectos.

Por su parte, el IES do Milladoiro se encuentra en proceso de introducción de las técnicas de trabajo cooperativo, al mismo tiempo que cuenta con una experiencia de implicación de distintos agentes de la comunidad local en la vida del centro semejante a una comunidad de aprendizaje, orientada al fomento de la participación de las familias y a la prevención y resolución de conflictos. El IES de Milladoiro se ubica, por otra parte, en un barrio multicultural de clase trabajadora, perteneciente al ayuntamiento de Ames, en la periferia de Santiago de Compostela, mientras que el IES de Negreira, más lejos del área de influencia de la capital gallega, cuenta con una pequeña comunidad de origen magrebí.

En una segunda etapa se ha optado, en cada centro, por dos grupos con los que se prevé trabajar durante dos cursos académicos consecutivos, el primero en la materia de Geografía e Historia de 4º de ESO y el segundo en la de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. El criterio ha sido la idoneidad de las materias de Ciencias Sociales e Historia para trabajar

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

contenidos relacionados con el desarrollo de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales de las competencias interculturales (Matencio, 2017, p. 165). La composición de la muestra variará, previsiblemente, en el segundo curso, debido a la elección de especialidad que realicen los alumnos al comenzar Bachillerato, circunstancia que aprovecharemos para comparar los resultados del alumnado con el que se trabaje durante dos años con el del alumnado que se incorpore a nuestro programa en el segundo año.

El grueso de nuestra investigación consistirá en el diseño, implementación y evaluación, a aplicar en los dos grupos citados, de un programa de intervención para el desarrollo de las competencias interculturales, de acuerdo con un diseño cuasiexperimental, con pruebas de pretest y postest y grupo de control no equivalente. En una primera fase, durante el primer curso, se implementará, en paralelo, un mismo programa de actividades en Negreira y Milladoiro con el objetivo de comparar los resultados obtenidos en un aula en la que se aplica la metodología del aprendizaje por proyectos y en otra más orientada por las estrategias transmisivas, en el caso de Negreira, mientras que en Milladoiro se compararán los avances de los alumnos en un aula en la que se está introduciendo el aprendizaje cooperativo y en otra en la que se realizan agrupamientos según otros criterios. En una segunda fase, durante el segundo curso, se aplicará un programa de aprendizaje cooperativo, combinado en el caso de Negreira con el aprendizaje por proyectos, con el objetivo, una vez más, de contrastar los resultados, que se compararán con los obtenidos el primer año.

Como pruebas de pretest y postest, se realizarán dilemas morales, sociogramas del aula, entrevistas semiestructuradas (con docentes y responsables de dirección y orientación en cada centro), grupos de discusión (con profesores de los dos centros elegidos y de otros centros gallegos y con alumnado de los centros a estudiar y de otros centros de la comunidad) y se aplicarán cuestionarios de actitudes interculturales para alumnos y para padres y madres de alumnos. Se privilegiarán, en este caso, las técnicas cualitativas sobre las cuantitativas, de modo que el análisis de datos combinará el tratamiento estadístico con el análisis de contenido, apoyados en los programas SPSS y Atlas-ti.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En cuanto al propio programa de intervención, se basará, fundamentalmente, en el método etnográfico, con la observación participante y el análisis cualitativo de las producciones de los alumnos como principales instrumentos. A este respecto, en el primer año se trabajará con actividades del tipo de resolución de problemas, dilemas morales, debates y role-playing, a partir de temas como la diversidad cultural, las identidades múltiples en la sociedad global, estereotipos y prejuicios, etnocentrismo, relaciones interculturales, resolución de conflictos, migraciones, derechos humanos, racismo, ciudadanía o fronteras... En todas ellas y, en coherencia con nuestro marco teórico -teoría radical, teoría antirracista y teoría postcolonial- se prestará especial atención a dos dimensiones: la conexión de la diversidad cultural con la desigualdad social y la exclusión, y la influencia de los medios de comunicación en la creación de imaginarios sobre la diversidad cultural. Para el segundo año y, bajo los mismos presupuestos teóricos, se diseñará un programa de aprendizaje cooperativo centrado en los contenidos del bloque 7 del currículum de Historia del Mundo Contemporáneo -la descolonización-.

El desarrollo del programa intervención se realizará, de esta manera, bajo el paraguas del paradigma sociocrítico -y, en concreto, de la investigación evaluativa- teniendo en cuenta las aportaciones de la teoría de la acción comunicativa de Habermas y de la teoría de la reproducción social de Bourdieu. De la misma manera y, dado el predominio, en nuestra investigación, de las técnicas cualitativas, se considerarán también los avances del paradigma cualitativo, bajo la perspectiva de la fenomenología y el interaccionismo simbólico, que prevemos que nos resulte especialmente útil en la fase cualitativa del análisis de datos. Para operacionalizar el concepto, multidimensional y complejo, de competencias interculturales, se tomará como referencia la propuesta de Matencio (2017), así como la bibliografía científica sobre competencias sociales y cívicas.

Resultados y conclusiones

Dado que nuestro trabajo de campo se encuentra, todavía, en una fase muy incipiente, no podemos hablar de resultados, aunque prevemos que las

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL

pruebas de pretest detecten, en la línea de investigaciones anteriores, la pervivencia de ciertos prejuicios y estereotipos sobre la inmigración, así como de algunas actitudes asimilacionistas tanto en el profesorado como en el alumnado. En cuanto a las conclusiones, aguardamos que apunten a la confirmación de nuestra hipótesis principal, al tiempo que arrojen luz sobre la importancia de la creación de comunidad -ya sea a través de las estrategias interactivas o de la organización del trabajo en clase a través de grupos cooperativos- en el desarrollo de las competencias interculturales.

Referencias

- Aguado, T, Gil, I. y Mata. P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Banks, J. A. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En Escarbajal, A. (coord.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 15-24). Madrid: Narcea.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Barcelona: Síntesis.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Coyoacán, México: Siglo XXI editores.
- Izquierdo, A. (2016). *Crítica a la emigración imaginada*. Barcelona: Bellaterra.
- Matencio, R. (2017). *La educación intercultural en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Evaluación de un programa de intervención en educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Murcia, Universidad de Murcia.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (2008). El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En: McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 393-427). Barcelona: Graó.
- Nieto, S. (2011). El caso de la educación multicultural en Estados Unidos. ¿Qué lecciones hay para la Educación Intercultural? En E. Soriano (Ed.),

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

- El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 34-35). Madrid: La Muralla.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal (Coord.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 39-51). Madrid: Narcea
- Rodríguez, L. y Vázquez, I. (Eds.). (2017). *Muller inmigrante, lingua e sociedade*. Vigo: Galaxia.
- Santos, M. A. (2014). *Programa Eco-fa-se*. Santiago: Universidade de Santiago.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M. A. Y Lorenzo, M. (2003). *Inmigración y acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96. Recuperado de: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:osiwle0vaMAJ:sc holar.google.com/+catherine+walsh&hl=es&as_sdt=0,5
- Zizek, S. (2010). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abe, H., e Wiseman, R. L. (1983). A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 7(1), 53-67. doi:[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(83\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(83)90005-6)
- Adler, S. M. (2011). Teacher epistemology and collective narratives: Interrogating teaching and diversity. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 609-618. doi:10.1016/j.tate.2010.10.015
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., e Nevitt, R. (2006). La personalidad autoritaria (prefacio, introducción y conclusiones). *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12, 155-200. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124008008.pdf>
- Aggarwal, A., e Çiftçi, A. (2020). Colorblind racial ideology, sense of belonging, and racism-related stress in asian indian international students. *Psychological Reports*, 124(5):2251-2271. doi:10.1177/0033294120961063
- Agra, M. X. (2004). Ciudadanía, multiculturalismo e igualdad: Reflexión sobre a unión europea. En Da Silva, A. (Ed.), *Europa, cidadania e multiculturalismo* (pp. 147-166). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.

- Aguaded, E. (2002). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. *Actas del V congreso internacional educación y Sociedad: Retos del s. XXI* (pp. 1-8). Granada: Universidad de Granada.
- Aguado Odina, M. T., Gil, J.A., Jiménez, R., Sacristán, A., Ballesteros, B., Malik, B., e Sánchez, M.F. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P., e Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 1-16. doi:10.1080/14675986.2017.1333874
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Aravaca (Madrid): Mc Graw Hill.
- Aguado, T. (2004). Proyecto Inter: Una guía para la aplicación de la educación intercultural en la escuela. En Soriano, E. (Ed.), *La práctica educativa intercultural* (pp. 33-46). Madrid: La Muralla.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., e Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: Prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores y resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista De Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99241/94841>
- Aguado, T., e Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo Inter. En Escarbajal, A. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-113). Madrid: Narcea.
- Aguado, T., Gil, I. e Mata, P. (2005). *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Ahmed, S. (2005). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Akrami, N., Ekehammar, B., e Araya, T. (2000). *Classical and modern racial prejudice: A study of attitudes toward immigrants in Sweden*. *European Journal of Social Sociology*, 30(4), 521–532. [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200007/08\)30:4<521::AID-EJSP5>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200007/08)30:4<521::AID-EJSP5>3.0.CO;2-N)
- Albiero, P., e Matricardi, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: further empirical evidence for the scale of ethnocultural empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 648-655. doi:10.1016/j.ijintrel.2013.05.003
- Alcalá del Olmo, M. J. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Tirant lo Blanch.
- Alexander, C., Weekes-Bernard, D., e Chatterji, J. (2015). *History lessons teaching diversity in and through the history national curriculum*. London: Runnymede Perspectives. Recuperado de <https://www.runnymedetrust.org/uploads/History%20Lessons%20-%20Teaching%20Diversity%20In%20and%20Through%20the%20History%20National%20Curriculum.pdf>
- Alfonzo, I.C, Cáceres, M. T., e Santana, I. (2017). Erasmus+ student profile in the development of intercultural competence: A case study perfil del estudiante de Erasmus+ en el desarrollo de su competencia intercultural: Estudio de caso. *Revista Electrónica De Lingüística Aplicada*, 16(1), 103-117. Recuperado de [file:///Users/montserratdopicogonzalez/Downloads/Dialnet-ErasmusStudentProfileInTheDevelopmentOfIntercultur-6601013%20\(4\).pdf](file:///Users/montserratdopicogonzalez/Downloads/Dialnet-ErasmusStudentProfileInTheDevelopmentOfIntercultur-6601013%20(4).pdf)
- Ali, T. (2015). *El choque de los fundamentalismos. Cruzadas, yihads y modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alvarez-Roldan, A., Parra, I., e Gamella, J. F. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of spanish romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 113-127. doi:10.1016/j.ijintrel.2018.02.001
- Álvarez, J. (2009). La representación mediática de la inmigración: entre el encuadre y el estigma. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 80, 61-80. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/38291713_La_representacion_mediatica_de_la_inmigracion_entre_el_encuadre_y_el_estigma
- Allen, T. W. (2012). *The invention of the white race*. London: Verso Books.

- Allport, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- AMM. (2017). *Declaración de Helsinki*. Recuperado de <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., e Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.10.004
- Andreu, B. (2018). Historia, identidad y migración. Una investigación de aula en la formación del profesorado de primaria. En López, E., Rosa, C., e Sánchez, M. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar. Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 317-324). Valladolid: AUPDCS/Universidad de Valladolid.
- Andreu, J., García-Nieto, A., Pérez Corbacho, A.M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Aneas, A. (2009). *Competencia intercultural: Competencia clave en las organizaciones actuales*. En Soriano, E. (Ed), *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad* (pp. 151-175). Madrid: La Muralla.
- Anthias, F., e Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized boundaries. Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. London/New York: Routledge.
- Anzaldúa, G. (2016). *La frontera. La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Appadurai, A. (1997). *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets Ensayo.
- Appiah, A. K. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Appiah, K. A. (2009). Racial identity and racial identification. En Back, L., e Solomos, J. (Eds.), *Theories of race and racism: A reader* (pp. 669-677). New York: Routledge.
- Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence: An overview. En Dearnorff, D.K., e Arasaratnam-Smith, L.A. (Eds.), *Intercultural competence in higher education. International approaches, assessment and application* (pp. 3-18). New York: Routledge.
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Arnáiz, P., e Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Universitaria*, 24, 83-106. doi: <https://doi.org/10.14201/10356>
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. California: Sage.
- Ash, A. N., Hill, R., Risdon, S. N., e Jun, A. (2020). Anti-racism in higher education. *Race and Pedagogy Journal*, 4(3), 1-37. Recuperado de <https://soundideas.pugetsound.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=rpj>
- Bagçeli-Kahraman, P. (2017). Relationship between attitudes of multicultural education and perceptions. Regarding cultural effect of globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(67), 233-249. doi:10.14689/ejer.2017.67.14
- Baiutti, M. (2018). Fostering assessment of student mobility in secondary schools: Indicators of intercultural competence. *Intercultural Education*, 29(5-6), 549-570. doi:10.1080/14675986.2018.1495318
- Balibar, E. (1988). ¿Existe un “neorracismo”? En Balibar, E., e Wallerstein, I. (Eds.), *Raza, nación y clase* (pp. 31-48). Madrid: Iepala.
- Balibar, E. (2002). The nation form: History and ideology. En Essed, P., e Goldberg, D.T. (Eds.), *Race critical theories* (pp. 220-230). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural education: Development, paradigms and goals. En Banks, J.A., e Lynch, J. (Eds.), *Multicultural education in western societies* (pp. 12-28). New York: Praeger.

- Banks, J. A. (1995a). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. En Banks, J.A., e McGee Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-25). New York: MacMillan Publishing USA.
- Banks, J. A. (1995b). Multicultural education: Its effects on student's racial and gender role attitudes. En Banks, J.A., e McGee, C.A. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 617-627). New York: McMillan Publishing USA.
- Banks, J. A. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En Escarbajal, A. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 15-25). Madrid: Narcea.
- Banks, J. A. (2019). Multicultural education: Characteristics and goals. In Banks, J.A., e McGee Banks, C.A. (Ed.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 2-23). New Jersey: Wiley.
- Banton, M. (1971). *Sociologie des relations raciales*. Paris: Payot.
- Banton, M. (2009). The idiom of race. A critic of presentism. En Back, L., e Solomos, J. (Eds.), *Theories of race and racism: A reader* (pp. 55-68). New York: Routledge.
- Barker, M. (2002). The problems with racism. En Essed, P., e Goldberg, D.T. (Ed.), *Race critical theories* (pp. 80-89). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Baron, R. A., e Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid: Pearson.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2005). La interculturalidad a prueba: Límites y nuevas posibilidades. En Medina, A., Rodríguez, A., e Ibáñez, A. (Eds.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 55-74). Madrid: Pearson.

- Bartolomé, M., Cabrera, F., Del Campo, F.J., Martín, M. A., Sabariego M. e Vilà, R. (2007). Educación para una ciudadanía crítica e intercultural: ¿De qué ciudadanos y ciudadanas hablamos? Un nuevo concepto de ciudadanía. Qué implica la educación para la ciudadanía en secundaria. Dimensiones de la ciudadanía. En Bartolomé, M., e Cabrera, F. (Eds.), *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de secundaria* (pp. 17-36). Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M., e Cabrera, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de secundaria*. Madrid: Narcea.
- Barton, K., e Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bastide, R. (1970). *El prójimo y el extraño: El encuentro de las civilizaciones*. Buenos Aires: Amorrurtu Editores.
- Batallán, G., e Campanani, S. (2008). El “respeto a la diversidad” en la escuela: Atolladeros del relativismo cultural como principio moral. En Jociles, M.A., e Franzé, A. (Eds.), *¿Es la escuela el problema? perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 247-259). Madrid: Trotta.
- Batelaan, P., e van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7(3), 5-16. doi:10.1080/0952391960070302
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad*. Barcelona: Arcadia.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós.
- Beane, J.A., e Apple, M.W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas . En Apple, M.W., e Beane, J.A. (Ed.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

- Bekerman, Z., e Zembylas, M. (2011). The emotional complexities of teaching conflictual historical narratives: The case of integrated palestinian-jewish schools in israel educational theory view project. *Teachers college record*, 113(5), 1004-1030. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/225712160_The_complexities_of_teaching_historical_conflictual_narratives_in_integrated_Palestinian-Jewish_schools_in_Israel
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bennet, M. C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543071002171>
- Bennet, M.C. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. doi: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Berman, G., e Paradies, Y. (2010). Racism, disadvantage and multiculturalism: Towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, 33(2), 214-232. doi:10.1080/01419870802302272
- Bermejo, D. (2011). Identidad, globalidad y pluralidad en la condición posmoderna. En Bermejo, D. (Ed.), *La identidad en sociedades plurales* (pp. 15-102). Logroño: Anthropos/ Universidad de La Rioja.
- Bernal, J.L., Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., e Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185-206. doi:10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Barcelona: Síntesis.
- Besalú, X., Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Eduforma.
- Bhabha, H. K. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Billbeny, N. (2007). *La identidad cosmopolita. Los límites del patriotismo en la era global*. Barcelona: Kairós.

- Binder, N., Odağ, Ö, Leiser, A., Ludders, L., e Kedzior, K. K. (2018). Student definitions of intercultural competence (IC)- are they context-specific? *European Journal of Educational Research*, 7(2), 251-265. doi:10.12973/eu-jer.7.2.251
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blair, R. J. R. (2017). Emotion-based learning systems and the development of morality. *Cognition*, 167, 38-45. doi:10.1016/j.cognition.2017.03.013
- Blasco, J.L., Bueno, V., e Torregrosa, D. (2004). *Educación intercultural. Propuestas para la tutoría*. Valencia: Generalitat.
- Boateng, F. D., McCann, W. S., Chenane, J. L., e Pryce, D. K. (2020). Perception of immigrants in Europe: a multilevel assessment of macrolevel conditions. *Social Science Quarterly*, 102(1), 209-227. doi:10.1111/ssqu.12888
- Bohonos, J. W. (2020). Critical race theory and working-class white men: exploring race privilege and lower-class work-life. *Gender, Work, and Organization*, 28(1), 54-66. doi:10.1111/gwao.12512
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (2006). Los poderes y su reproducción. En Velasco, H., García, J., e Díaz de Rada, A. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 389-430). Madrid: Trotta.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor.
- Bowles, S., Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Brewer, M.B., e Miller, N. (1996). *Intergroup relations*. Buckingham: Open University Press.
- Briñol, P., Gandarillas, B., Horcajo, J., e Becerra, A. (2010). Emoción y meta-cognición: implicaciones para el cambio de actitud. *Revista de psicología social*, 25(2), 157-183. doi:10.1174/02134741079106378

- Brown, R., e Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. En Zanna, M.P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 37, (pp. 255–343). doi:10.1016/S0065-2601(05)37005-5
- Budzýnska, Paula (2018). The view(s) on intercultural competence at a European and a national level – a case study. *Theoria et Historia Scientiarum*, 15, 67-83. doi: 10.12775/ths.2018.005.
- Buendía, L. González, D., e Pozo, M. T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Burnett, J. (2015). Antiracism: Totem and taboo. A review article. *Race & Class*, 57(1), 78-87. doi:10.1177/0306396815582006
- Burns, S. T., e Garcia, G. (2017). Education level, occupational classification, and perceptions of differences for blacks in the United States. *Journal of Employment Counseling*, 54(2), 51-62. doi:10.1002/joec.12053
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México/Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communication competence*. New York: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., e Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf
- Byram, M., Nichols, A., e Stevens, D. (2001). Introduction. En Byram, M., Nichols, A., e Stevens, D. (Eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 1-8). Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Byung-Chul, H. (2016). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Caglar, A. S. (1997). Hyphenated identities and the limits of ‘culture’. In Modood, T., e Werbner, P. (Eds.), *The politics of multiculturalism in the new europe: Racism, identity and community* (pp. 169-186). London/ New York: Zed Books.
- Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.
- Calvo, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Calvo, T. (2000). *Inmigración y racismo: Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.

- Campani, G. (2001). The role and form of education. En The Events Foundation (Ed.), *Europe's new racism? Causes, manifestations and solutions* (pp. 165-187). London: Berghahn Books.
- Cancino-Montecinos, S., Björklund, F. e Lindholm, T. (2018). Dissonance and abstraction: cognitive conflict leads to higher level of construal. *European Journal of Social Psychology*, 48(1), 100-107. doi: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2287>
- Çankaya, S., e Mepschen, P. (2019). Facing racism: discomfort, innocence and the liberal peripheralisation of race in the Netherlands. *Social Anthropology*, 27(4), 626-640. doi:10.1111/1469-8676.12699
- Carlos, J., Véliz, B., e Morales, S. P. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y el conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*, 57, 9-20. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812018000300009
- Carpenter, J. , e Dickinson, C. (2011). "Contact is not enough": A social psychological perspective on interprofessional education. En Kitto, S., Chesters, J., Thistlethwaite, J., e Reeves, S. (Eds.), *Sociology of interprofessional health care practice: Critical reflections and concrete solutions* (pp. 55-68). London: New Science Publications.
- Carrasco, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers : Revista De Sociología*, 100(2), 155-172. doi:10.5565/rev/papers.2086
- Carrasco, C., Borderías, C., e Torns, T. (2011). Introducción. El trabajo de cuidados: Antecedentes históricos y debates actuales. En Carrasco, C., Borderías, C., e Torns, T. (Eds.), *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas* (pp. 9-12). Madrid: Fuhem.
- Carrasco, M. J., e Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98. doi:10.5944/educXX1.14480
- Carrera, M. V., Cid, X. M., Almeida, A., González, A., e Rodríguez, Y. (2019). Gender-Bashing in adolescents: Structural relations with heterosexual matrix, racism/xenophobia and attitudes toward bullying. *The Journal of School Health*, 89(7), 536-548. doi:10.1111/josh.12778

- Carrera, M.V., Cid, X.M., Almeida, A., González, A., e Lameiras, M. (2018). Actitudes hacia la diversidad cultural de adolescentes de secundaria españoles y portugueses: influencia de la heteronormatividad y la desconexión moral hacia el *bullying*. *Revista de psicodidáctica*, 23(1), 17-25. doi:10.1016/j.psicod.2017.07.004
- Carter, M. (2014). Gender socialization and identity theory. *Social Sciences*, 3(2), 242-263. doi:10.3390/socsci3020242
- Casanova, M. A. *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castells, M. (1986). *Sociología de los movimientos sociales urbanos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. vol II. El poder de la identidad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Castles, S. (2000). *Ethnicity and globalization*. London/New Delhi: Sage.
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castro, B., e López Facal, R. (2017). De patrimonio nacional a patrimonio emocional. *Hermus Heritage and Museography*, 18, 41-53. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/338101>
- Castro, L. (2020). *Modelo de avaliación de programas de educación patrimonial (MAPEP). Deseño e avaliación do programa patrimonializarte*. [Tese doutoral. Universidade de Santiago]. MINERVA
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the european context: Key remarks from a comparative study. *Intercultural Education (London, England)*, 25(2), 95-104. doi:10.1080/14675986.2014.886820
- Cavoura, T. (2009). Teaching History in multicultural environment and professional identity: The case of Greece. *International Journal of Learning*, 16(11), 179-188. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v16i11/46730
- Cea D'Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas?*. Madrid: CIS/ Siglo XXI Editores.

- Cea D'Ancona, M. A. (2016). Percepción social de las migraciones en España. *Panorama Social*, 24, 129-144. Recuperado de https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/024art09.pdf
- Cea-D'Ancona, M. A. (2002). La medición de las actitudes ante la inmigración: Evaluación de los indicadores tradicionales de "racismo". *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 99, 87-112. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_099_06.pdf
- Cernadas Ríos, F. X., Santos Rego, M. A., e Lorenzo Moledo, M. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: El desafío de la formación sobre el terreno. *Revista Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. doi:10.6018/rie.31.2.155391
- Cernadas, F. X. (2010). *A formación do profesorado en educación intercultural*. Avaliación e perspectivas de futuro en Galicia [Tese doutoral. Universidade de Santiago]. MINERVA
- Cid, R. (2019). *El profesorado de Historia y Ciencias Sociales ante los retos de la diversidad cultural: un estudio de casos en la comuna de Santiago de Chile* [Tese doutoral. Universidad de Barcelona] TDS
- CIDE. (2007). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de investigación y documentación educativa.
- CIS. (2017). *Encuesta de actitudes hacia la inmigración*. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/listaTematico.jsp?tema=82
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: I.C.E Universitat de Barcelona/Horsori Editorial.
- Cojocariu, V.M., e Boghian, I. (2019). Poverty discrimination of children in school. From reality to solutions [Abstract]. *EDUHEM 2018 VIII International Conference on Intercultural Education and International Conference on Transcultural Health*, 195-203. doi: 10.15405/epsbs.2019.04.02.25
- Colectivo, I.O.É. (1992). *La educación intercultural en España*. Madrid: CIDE.

- Colectivo, I.O.É. (1995). *La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo*. Madrid: CIDE.
- Colón, O. I. (2006). *Desarrollo moral diferencial entre el hombre y la mujer desde la perspectiva de género* [Tese doutoral. Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense.
- Coll, C., Barberá, E, e Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 23(90), 277-297. doi:10.1174/021037000760087991
- Comisión Europea. (2019). Discrimination in the European Union [Abstract]. *Eurobarómetro Especial*, 493, 5-31. Recuperado de <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>
- Condon, F, e Young, V. A. (2018). Performing antiracist pedagogy in rhetoric, writing, and communication. *Rhetoric Review*, 37(2), 229-231. doi:10.1080/07350198.2018.1424482
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco Sobre el diálogo intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"*. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Consejo de Europa (2015). *Living with controversy. Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights. Training pack for teachers*. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066b2ad>
- Consejo de Europa (2018). *Reference framework of Competences for democratic culture*. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Cordeiro, P. A., Reagan, T.G. e Martínez, L.P. (1994). *Multiculturalism and TQE. Addressing cultural diversity in schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

- Costa, H., e Murphy, M. (2015). Bourdieu and the application of habitus across the social sciences. En Costa, C., e Murphy, M. (Eds.), *Bourdieu, habitus and social research* (pp. 3-17). New York: Palgrave MacMillan.
- Costa, V., Saial, J., Castro, I., e Pita, F. (2009). Developing intercultural competencies during history class. *Acta Didactica Napocensia*, 2(1), 43-50. Recuperado de http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=891094
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257. doi:10.1080/14675980600840274
- Cox, O. C. (2009). Race relations. En Back, L., e Solomos, J. (Eds.), *Theories of race and racism: A reader* (pp. 75-82). New York: Routledge.
- Crano, W. D., e Prislín, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 345-374. doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190034
- Crawford, B. (1998). The causes of cultural conflict: Assessing the evidence. En Crawford, B., e Lipschutz, R. D. (Ed.), *The myth of ethnic conflict. politics, economics, and "cultural" violence* (pp. 513-562). Berkeley: University of California Press.
- Crawford, C. E. (2019). The one-in-ten: quantitative critical race theory and the education of the 'new (white) oppressed'. *Journal of Education Policy*, 34(3), 423-444. doi:10.1080/02680939.2018.1531314
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1229. doi:<https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crenshaw, K. W. (1988). Race, reform and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscriminatory law. *Harvard Law Review*, 101, 1331-1387. doi: <https://doi.org/10.2307/1341398>
- Crompton, R. (2013). *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid: Tecnos.
- Cuevas, R., Contreras, O., García-Calvo, T., e Pastor, J. (2014). Nature and profiles of racial prejudice: Analyses and educational implications in secondary school students. *Infancia y aprendizaje*, 37(2), 248-277. doi:10.1080/02103702.2014.918815

- Chamberlain, S. P., Guerra, P.L., e García, S.B. (1999). *Intercultural communication in the classroom*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Chen, G., e Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. doi:10.1080/23808985.1996.11678935
- Chen, G., e Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. Recuperado de https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1035&context=com_facpubs
- Chen, X., e Graham, S. (2015). Cross-ethnic friendships and intergroup attitudes among asianamerican adolescents. *Child Development*, 86(3), 749-764. doi:<https://doi.org/10.1111/cdev.12339>
- Chibisova, M., e Khukhlaev, O. (2008). *Book of abstracts of the 19th international congress of the international association for cross-cultural psychology*. Bremen: Association for Cross-Culture Psychology.
- Chikkatur, A. (2013). Teaching and learning african american History in a multiracial classroom. *Theory and Research in Social Education*, 41(4), 514-534. doi:10.1080/00933104.2013.838740
- Chin, R. (2017). *The crisis of multiculturalism in Europe*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre democracia y educación. Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje de las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Dahrendorf, R. (1974). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Rialp.
- Dahrendorf, R. (1990). *El conflicto social moderno*. Madrid: Mondadori.
- Damásio, A. (2006). *El error de descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Davis, A. Y. (1981). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- De Beauvoir, S. (2010). *O segundo sexo*. Vigo: Xerais.
- De Palma, R., Fernández, B., Sánchez, A., e Verdía, V. (2018). *La integración sociocultural en Galicia. Políticas y prácticas sobre inmigración*. Madrid: La Catarata.

- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. Raleigh: North Carolina State University.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi:10.1177/1028315306287002
- Decreto 86/2015 do 25 de xuño polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria e do Bacharelato. Recuperado de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_gl.html
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Derrida, J. (1977). *Posiciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Devault, M.V., Gezi, K.I., e Johnson, B. (1970). Enhancing racial attitudes through the study of black heritage. *Childhood Education*, 46, 397-399. doi:<https://doi.org/10.1080/00094056.1970.10729521>
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Di Tomaso, N. (2013). *The american non-dilemma: racial inequality without racism*. New York: Russell Sage Foundation.
- Díaz Aguado, M. J. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz-Aguado, M.J., e Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE

- Dietz, G. (2015). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39, 192-207. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192
- Díez, E.J. (2014) Intercultural education practice in secondary education. *Revista De Educación*, 363, 12-34. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-363-168
- Dinges, N. G. e Lieberman, D. A. (1989). Intercultural communication competence: coping with stressful work situations. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 371-385. doi: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90018-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90018-7)
- Dixon, A. R. (2019). Colorism and classism confounded: perceptions of discrimination in Latin America. *Social Science Research*, 79, 32-55. doi:10.1016/j.ssresearch.2018.12.019
- Dixon, A. D., e Rousseau, C. K. (2005). And we are still not saved: Critical race theory in education ten years later. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 7-27. doi:10.1080/1361332052000340971
- Domínguez, A., e Riveiro, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En López, R., Miralles, P., e Prats, J. (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 46-65). Barcelona: Graó.
- Domínguez, A., e López Facal, R. (2016). Invisible landscapes - heritage in conflict: memories of the spanish civil war: elementary education and teacher training. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research.*, 14(1), 55-66. Recuperado de file:///Users/montserratdopicogonzalez/Downloads/IJHLTR_14.1.pdf
- Doncel, J., e Leena, M. (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza*. Sevilla: MAD Editorial, S.L.
- Dopico, M. e Facal, R. (2-4 de maio de 2018). *El concepto de diversidad cultural en el futuro profesorado de Educación Secundaria: una revisión* [Presentación oral]. VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano e XVI Seminario de Didáctica de la Historia. Pontificia Universidad Católica, Valparaíso, Chile.

- Dopico, M. e Facal, R. (2-4 setembro de 2019). The use of media materials and social networks in the development of intercultural competences of Secondary School Students [Presentación oral]. *The 16th History Educators International Research Network Conference*, Viena, Austria
- Dopico, M. e Facal, R. 2019 (2-6 setembro de 2019). *The Development of Intercultural Competences in the Subjects of Social Sciences and History through Emotional Education* [Presentación oral]. ECER 2019: Education in an era of risk - the role of educational research for the future. Emerging Researchers' Conference, Hamburgo, Alemania
- Dopico e Facal (2018). *Estrategias didácticas activas en el desarrollo de competencias cívicas en educación intercultural*. En López García, A. e Miralles, P. (Eds.), *Nuevas líneas y tendencias en investigación en educación histórica*, (p. 131-145). Editum
- Dozono, T. (2019). Negation of being and reason in the world history classroom: "they used to think of me as a lesser being". *Race, Ethnicity and Education*, 24(4), 542-559. doi: 10.1080/13613324.2019.1604505
- Drandic, D. (2016). Intercultural sensitivity of teachers. *Croatian Journal of Education*, 18(3), 837-857. doi:https://doi.org/10.15516/cje.v18i3.1751
- Du Bois, W. E. B. (1995). *Las almas del pueblo negro (Selección. Edición bilingüe)*. León: Universidad de León.
- Dunn, K., e Nelson, J. K. (2011). Challenging the public denial of racism for a deeper multiculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 32(6), 587-602. doi:10.1080/07256868.2011.618105
- Durkheim, E. (1973). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire Editor.
- Eagleton, T. (2010). *Los extranjeros. Por una ética de la solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Eisman, L. B., González, D., Pozo, T., e Sánchez, C. A. (2004). Identidades y competencias interculturales. *Relieve. Revista Electrónica de investigación y evaluación Educativa*, 10, 135-183. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4320
- Ekehammar, B., Akrami, N., e Araya, T. (2003). *Gender differences in implicit prejudice*. *Personality and Individual Differences*, 34(8), 1509-1523. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00132-0

- Escarbajal, A., e Cánovas, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 146-161. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1740>
- Escarbajal, A., Leiva, J.J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, 281-292. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58063>
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>
- Espinosa, K. (2012). La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual. *Perfiles Educativos*, 34(136), 138-148. doi:10.22201/iissue.24486167e.2012.136.31768
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism*. London/New Dely: Sage.
- Essomba, M. A. (2005). Perspectiva crítica de identidad y diversidad: Creando entornos interculturales para la inclusión. En Soriano, E. (Ed.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 119-131). Madrid: La Muralla.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 56(1), 95-116. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39206778_La_formacion_del_profesorado_para_una_educacion_intercultural

- Fajardo, D. M. (2012). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: Una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en latinoamérica. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 5-38. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/193942411.pdf>
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (1967). *Toward the african revolution*. New York: Grove Press.
- Fanon, F. (2009). The fact of blackness. En Back, L, e Solomos, J. (Eds.), *Theories of race and racism: A reader* (pp. 326-335). New York: Routledge.
- Fantini, A. e Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. *World Learning Publications.Paper*. Recuperado de https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1001&context=worldlearning_publications
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). California: Sage Publications.
- Feito, R. A. (1995). *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fernández-Borrero, M., e Vázquez-Aguado, O. (2017). La sensibilidad intercultural en población autóctona. Análisis tipológico de la realidad andaluza. *Revista Internacional De Estudios Migratorios*, 4(2),145-176. doi:10.25115/riem.v4i2.399
- Fernández-Castillo, A., e Fernández, J. (2006). Valoración del prejuicio racial en la infancia: adaptación preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. *Infancia y aprendizaje*, 29(3), 327-342. doi:10.1174/021037006778148033
- Fernández-Suárez, B. (2021). Gender and immigration in VOX: The discourse of the radical right in Spain. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 51, 241-268. doi:<https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.009>
- Fernández, B. (2018). *La alteridad domesticada. La política de integración de inmigrantes en España: Actores y territorios*. Barcelona: Bellaterra.

- Fernández, J. M., Hernández, A., e Colmenero, M. J. (2020). Immigrant pupils and intercultural teaching competencies. *Education and Urban Society*, 53(2), 163-184. doi:10.1177/0013124520926264
- Fernández, M. (1985). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.
- Fernández, M. (1999). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Eudema.
- Fernández, M., Valbuena, C., e Caro, R. (2017). Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en España. *Informe-Encuesta 2017. Resumen Ejecutivo*. Madrid: Ministerio De Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.
- Figueiredo, A., Madero, C., e Cano, D. (2020). The impact of a multicultural exchange between indigenous and non-indigenous history teachers for students' attitudes: Preliminary evidence from a pilot study in Chile. *Multicultural Education Review*, 12(3), 215-222. doi:10.1080/2005615X.2020.1808927
- Fischer, C.S., e Merton, R.K. (1984). *The urban experience*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. México: Paidós.
- Flecha, R. (2001). Racismo moderno y posmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 94, 79-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/997/99717902003.pdf>
- Flecha, R., e Gómez, J. (1995). *Racismo no, gracias. Ni moderno ni post-moderno*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Flensner, K., Larsson, G., e Säljö, R. (2019). Jihadists and refugees at the theatre: Global conflicts in classroom practices in Sweden. *Education Sciences*, 9(2), 80. doi:10.3390/educsci9020080
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social/Comunidad de Madrid.

- Fraser, N. (1995). Recognition or redistribution? A critical reading of iris Young's Justice and the politics of difference. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 166-180. doi:10.1111/j.1467-9760.1995.tb00033.x
- Fredrickson, G. M. (2002). *Racism. A short history*. New Jersey: Princeton University Press.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24-33. doi:10.1016/j.tate.2017.12.005
- Galbraith, J. K. (2004). *La sociedad opulenta*. Ariel: Barcelona.
- Galino, A., e Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.
- Ganley, D., Kula, S. M., e Kallemeyn, D. (2019). How US students' geo-cultural knowledge and intercultural receptiveness is impacted through contact with international teachers. *Journal of Research in International Education*, 18(3), 326-348. doi:10.1177/1475240919891002
- García Castaño, F. J., García-Cano, T., e Granados, A. (1999). El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación. En García Castaño, F.J., e Granados, A. (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 129-168). Madrid: Trotta
- García Castaño, F. J., Gijón, M. T., Sánchez, M. T. e Bolívar, J. (2006). Extranjeros y escolares: formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada educación intercultural. En Medina, F.X., Casas, M., Chaib, M. e Roque, M.Á. (Eds.), *Fills i filles de la immigració a les escoles catalanes* (pp. 95-132). Barcelona: Institut Europeu de la Mediterrania.
- García Castaño, F. J., Granados, A., e Pulido, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En García Castaño, F.J., e Granados, A. (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15-46). Madrid: Trotta.

- García Castaño, F. J., Pulido, R. A., e Montes del Castillo, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En García, F.J., e Granados, A. (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-81). Madrid: Trotta.
- García-Peñalvo, F. J., Zangrando, V., Seoane, A. M., Holgado, A. G., e Ovide, E. (2011). Learning european History and Geography in a multicultural and ICT perspective. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 3(4), 343-354. doi:10.1504/IJTEL.2011.041278
- García, A. e Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- García, J. A., e Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, J.N., Palomo, M.P. e Cantón, I. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de extranjeros*. León: Universidad de León.
- García, L., e Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española De Pedagogía*, 207, 317-336. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7114/207-rafaelagarcia%2B.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, S. M. (2010). “Me da miedo cuando grita”. Indígenas qom en las escuelas urbanas de La Plata-argentina. *Currículo Sem Fronteiras*, 10(1), 49-60. Recuperado de <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/garcia.pdf>
- Garner, S., e Selod, S. (2014). The racialization of muslims: Empirical studies of islamophobia. *Critical Sociology*, 41(1), 9-19. doi: <https://doi.org/10.1177/0896920514531606>
- Garreta, J. (2000). *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida: Milenio.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista De Educación*, 355, 213-233. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-atencion-a-la-diversidad-cultural-en-cataluna-exclusion-segregacion-e-interculturalidad/investigacion-educativa/22870>

- Giddens, A. (1979). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1981). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Ediciones Península.
- Gil Jaurena, I. (2010). Cultural diversity in compulsory education: An overview of the context of Madrid (Spain). *Intercultural Education*, 21(4), 299-315. doi:10.1080/14675986.2010.506022
- Gilroy, P. (2002). The end of antirracism. En Essed, P., e Goldberg, D.T. (Eds.), *Race critical theories* (pp. 249-264). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and antiracism in real schools*. Bristol: Open University Press.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-506. doi:10.1080/02680930500132346
- Gillborn, D. (2012). The white working class, racism and respectability: victims, degenerates and interest-convergence. En K. Bhopal, e J. Preston (Eds.), *Intersectionality and race in education* (pp. 29-56). London: Routledge.
- Gillborn, D., Rollock, N., Vincent, C., e Ball, S. J. (2012). 'You got a pass, so what more do you want?': Race, class and gender intersections in the educational experiences of the black middle class. *Race, Ethnicity and Education*, 15(1), 121-139. doi:10.1080/13613324.2012.638869
- Gilligan, C. (2011). Race and ethnicity. En Cordell, K., e Wolff, S. (Eds.), *Routledge handbook of ethnic conflict* (pp. 79-88). London: Routledge.
- Giménez, C., Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- Gimeno, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, J. (Ed.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-59). Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1993). *Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference*. New York: Peter Lang.

- Goenechea, C. (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. [Tese doutoral. Universidade de Santiago]. MINERVA
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrurtu Editores.
- Goldberg, D. (1990). *Anatomy of racism*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Goldberg, D. T. (2002a). Modernity, race and morality. En Essed, P., e Goldberg, D.T. (Ed.), *Race critical theories* (pp. 283-306). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Goldberg, D. T. (2002b). *The racial state*. Malden (Massachusetts): Blackwell Publishing.
- Gómez-Berrocal, C., e Moya, M. (1999). El prejuicio hacia los gitanos: características diferenciales. *Revista de psicología social*, 14(1), 15-40. doi:10.1174/021347499760260055
- Gómez, C.J., e Sobrino, D. (2018). Métodos activos de aprendizaje y adquisición de competencias en la clase de historia. En Miralles, P., e Gómez, C.J. (Eds.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 111-126). Barcelona: Octaedro
- Gómez, C.J., Miralles, P., López, R., e Prats, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En López, R., Miralles, P., e Prats, J. (Dirs.), Gómez, C.J. (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-234). Barcelona: Graó.
- Gómez, C.J., Ortuño, J., Miralles, P. (2008). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., e Orgaz Baz, B. (2017). Están los futuros profesores formados en inclusión?. Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. doi:10.17811/rifie.46.2017.33-40
- González, A., e Ramírez, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional De Sociología*, 74(2), 1-10. doi:10.3989/ris.2016.74.2.034

- González, A., Henríquez, R, e Pagès, J. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares. En Ávila, R.M., Cruz, A., e Díez, M.A., *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (597-616). Jaén: Universidad de Jaén/AUPDCS/UNIA.
- Grant, C.A., e Sleeter, C.E. (2009). Race, class, gender, exceptionality and educational reform. En Banks, J.A. e McGee Banks, C.A. (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives*, (pp. 49-65) . New York: Wiley.
- Gray, D.B., Ashmore, R.D. (1975). Comparing the effects of informational, role-playing, and value-discrepancy treatments on racial attitude. *Journal of Applied Social Psychology*, 5(3), 262-280. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1975.tb00680.x>
- Gridunova, M., Novikova, I., Radojev, M., e Shlyakhta, D. (2017). The relation between intercultural competence, personality features and students' intellectual development. *Zbornik Instituta Za Pedagoška Istraživanja*, 49(1), 77-98. doi:10.2298/ZIPI1701077G
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de 'racismo' en Michael Foucault y Frantz Fanon, ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 16, 79-102. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892012000100006
- Grosland, T. J. (2019). Through laughter and through tears: Emotional narratives to antiracist pedagogy. *Race, Ethnicity and Education*, 22(3), 301-318. doi:10.1080/13613324.2018.1468750
- Grupo Inter. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: CIDE.
- Grupo Inter. (2007). *Racismo. Qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson Educación.
- Gudykunst, W.B, e Hammer, M.R. (1984). Dimensions of intercultural effectiveness: Culture specific or culture general? *International Journal of Intercultural Relations*, 8(1), 1-10. doi:[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(84\)90003-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(84)90003-8)

- Gundara, J. S., e Sharma, N. (2013). Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Intercultural Education*, 24(3), 237-250. doi:10.1080/14675986.2013.797202
- Gutmann, A. (1994). Introduction. En Gutmann, A. (Ed.), *Multiculturalism. Examining the politics of recognition* (pp. 3-24). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Guttmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1994). Struggles for recognition in the democratic constitutional state. En Gutmann, A. (Ed.), *Multiculturalism. Examining the politics of recognition* (pp. 107-148). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1996). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1997). *Más allá del estado nacional*. Madrid: Sagasta.
- Hagendoorn, L. (2020). Introduction: A model of the effects of education on prejudice and racism. En Hagendoorn, L. e Nekuee, S. (Eds.), *Education and racism: A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance* (pp. 1-20). New York: Routledge
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, S. e Du Gay, P. (Eds), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrurtu Editores.
- Hall, S. (2002). Race, articulation and societies structured in dominance. En Essed, P., e Goldberg, D.T. (Eds.), *Race critical theories* (pp. 38-68). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Hall, S. (2009). Old and new identities, old and new ethnicities. En Back, L., e Solomos, J. (Eds.), *Theories of race and racism: A reader* (pp. 199-208). New York: Routledge.
- Hamilton, M.F., Richardson, B.J., e Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18(1), 5-17. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/1e907625f86d7a419f31746665e28446/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47847>

- Hammer, M. R., Bennett, M. J., e Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. doi:10.1016/s0147-1767(03)00032-4
- Hammer, M.R., Gudykunst, W.B., e Wiseman, R.L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382-393. doi:https://doi.org/10.1016/0147-1767(78)90036-6
- Hand, M., e Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x
- Harbin, M. B., Thurber, A., e Bandy, J. (2019). Teaching race, racism, and racial justice: Pedagogical principles and classroom strategies for course instructors. *Race and Pedagogy Journal*, 4(1), 1-37. Recuperado de <https://soundideas.pugetsound.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=rpj>
- Hardin, R. (1995). *The logic of group conflict*. New Jersey: Princeton University Press.
- Harris, M. (1988). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, M. (2004). *Vacas, cerdos, guerras y brujas: Los enigmas de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, R. (2013). The place of diversity within history and the challenge of policy and curriculum. *Oxford Review of Education*, 39(3), 400-419. doi:10.1080/03054985.2013.810551
- Harris, R., e Reynolds, R. (2014). The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 464-486. doi:10.1080/00220272.2014.881925
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal EERJ*, 9(1), 13-28. doi:10.2304/eej.2010.9.1.13
- Hawkins, J. A. (2017). *Feelings and emotion-based learning: A new theory*. London: Palgrave MacMillan.

- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de Educación Primaria: Diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo* [Tese doutoral. Universidad de Alicante]. RUA
- Hernández, J., e González, D.L. (2005). Limiar. En Hernández, J., e González, D.L. (Ed.), *Pasado e presente do fenómeno migratorio galego en Europa* (pp. 9-13). Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Hill Collins, P. (2002). Defining black feminist thought. En Essed, P., e Goldberg, D.T. (Eds.), *Race critical theories* (pp. 152-175). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Hjerm, M., Johansson Sevä, I., e Werner, L. (2018). How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 42-59. doi:10.1080/09620214.2018.1425895
- Hoerder, D. (2003). Revising the monocultural nation-state paradigm: An introduction to transcultural perspectives. En Hoerder, D., Harzig, Ch., e Shubert, A. (Eds.), *The historical practice of diversity: Transcultural interactions from the early modern mediterranean to the postcolonial world* (pp. 1-13). London: Berghahn Books.
- Hoff, H.E. (2014). A critical discussion of Byram's model of intercultural communicative competence in the light of bildung theories. *Intercultural Education*, 25(6), 508-517. doi: 10.1080/14675986.2014.992112
- Holm, G., e Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: Education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107-120. doi:10.1080/14675981003696222
- Holm, K., Nokelainen, P., e Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187-200. doi:10.1080/13598130903358543
- Horowitz, D. L. (2000). *Ethnic groups in conflict*. Berkeley: University of California Press.
- Huber, J., e Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>

- Hudson, D., Sacks, T.A., Sewell, W., Holland, D., e Gordon, J. (2020). Surviving the white space: perspectives on how middle-class black men navigate cultural racism. *Ethnic and Racial Studies*, 44(14),2513-2531 doi:10.1080/01419870.2020.1834594
- Huesca, M. C. (2019). La Historia como herramienta para la enseñanza de ELE y para el desarrollo de la competencia intercultural [Trabajo de fin de Máster. Universidad de Alicante]. RUA
- Hughes, M., e Tuch, S. A. (2003). Gender differences in whites' racial attitudes: are women's attitudes really more favorable? *Social Psychology Quarterly*, 66(4), 348–401. <https://doi.org/10.2307/1519836>
- Huntington, S. (1995). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Iglesias, R., Aceituno, D., e Toledo, M. I. (2017). Student teachers' understandings and practices for teaching "Controversial issues" in the high school History curriculum. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 237, 452-457. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.089
- Immordino-Yang, M. H., e Damásio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10. doi:10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
- Iordanou, K., Kendeou, P., e Zembylas, M. (2020). Examining my-side bias during and after reading controversial historical accounts. *Metacognition and Learning*, 15(3), 319-342. doi:10.1007/s11409-020-09240-w
- Izquierdo, A. (1994). Las encuestas contra la inmigración. En Martín, L., Gómez, C., Arranz, F., e Gabilondo, A. (Ed.), *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)* (pp. 165-176). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Jarcho, J. M., Berkman, E. T., e Lieberman, M. D. (2010). The neural basis of rationalization: cognitive dissonance reduction during decision-making. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(4), 460-467. doi:10.1093/scan/nsq054
- Jaivaloy, F. (1994). El nuevo rostro del racismo. *Anales de psicología (Murcia, Spain)*, 10(1), 19-28. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1288776820>

- Javaloy, F., e Cornejo, J.M. (2006). Las escalas de prejuicio manifiesto y sutil, ¿una o dos dimensiones? *Anales de psicología*, 22(1), 81-88. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1288747876>
- Jefferys, S. (2015). Outsiders and insiders: Changing boundaries of radicalism, racism and class. *Ethnic and Racial Studies*, 38(13), 2237-2243. doi:10.1080/01419870.2015.1058491
- Jensen, B. E. (1997). Historical consciousness – social theory, conceptual analysis, didactics. En Carlega, C., e Karlsson, K.G. (Eds.), *History didactics* (pp. 69-81). Berlin: Student litteratur.
- Jiménez, R, e Aguado, M.T. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Johnson, D. W., e Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales De Psicología*, 30(3), 841-851. doi:10.6018/analeps.30.3.201241
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., e Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals. *Review of Educational Research*, 53(1), 5-54. doi:10.2307/1170325
- Johnson, D.W., e Johnson, R.T. (1994). Learning together. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (51-65). London: Greenwood Press.
- Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 27(3), 217-230. doi:10.1080/14675986.2016.1150648
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A., Etxeberria, F., e Sarramona, J. (1995). Identidad cultural y educación en una sociedad global. En Noguera, J., e Caride, A. (Ed.), *Cuestiones de antropología de la educación* (97-134). Barcelona: CEAC.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema
- Karakabey, M.F., Ozdere, M. e Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393. Recuperado de https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_8_1_383.pdf

- Katz, J. H. (1978). *White awareness. Handbok of anti-racism training*. Oklahoma: University of Oklahoma: Norman and London.
- Kaufman, S. J. (2011). Ethnicity as a generator of conflict. En Cordell, K., e Wolff, S. (Eds.), *Routledge handbook of ethnic conflict* (pp. 91-102). London/New York: Routledge.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 22(1), 35-53. doi:10.1080/13540602.2015.1023027
- Kelly, P. (2002). *Multiculturalism reconsidered*. Cambridge: Polity Press.
- Kerbo, H. K. (2003). *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid: McGrawHill.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P., e Kincheloe, J.L. (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Kincheloe, J. L. (2012). Introducción. ¿Qué es el multiculturalismo? En Kincheloe, J.E., e Steinberg, S. (Eds.), *Repensar el multiculturalismo* (pp. 29-56). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- King, K. (2019). The construction, expression, and consequences of difference in education practice, policy, and research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(3), 211-216. doi:10.1080/09518398.2019.1576946
- Kishimoto, K. (2018). Anti-racist pedagogy: From faculty's self-reflection to organizing within and beyond the classroom. *Race, Ethnicity and Education*, 21(4), 540-554. doi:10.1080/13613324.2016.1248824
- Knaus, C. B. (2009). Shut up and listen: Applied critical race theory in the classroom. *Race, Ethnicity and Education*, 12(2), 133-154. doi:10.1080/13613320902995426
- Kohli Bagwe, T., e Haskollar, E. (2020). Variables impacting intercultural competence: A systematic literature review. *Journal of Intercultural Communication Research*, 94(4), 346-371. doi:10.1080/17475759.2020.1771751
- Köscher, N., e Özgen, N. (2018). Multiculturality concept and its reflections on education: The case of Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 8(3), 571-600. doi:10.33403/rigeo.505278

- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management* [Tese doutoral. University of Otago]. OUR
- Kwate, N. O. A., e Goodman, M. S. (2015). Racism at the intersections: gender and socioeconomic differences in the experience of racism among african americans. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(5), 397-408. doi: 10.1037/ort0000086
- Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Laclau., E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ladson-Billings, G. (2012). Through a glass darkly: The persistence of race in education research & scholarship. *Educational Researcher*, 41(4), 115-120. doi:10.3102/0013189X12440743
- Ladson-Billings, G., e Tate, W. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68. Recuperado de <https://www.unco.edu/education-behavioral-sciences/pdf/TowardsCRTEduc.pdf>
- Lee, S.(2020). Social work students' attitudes towards indigenous people: an empirical study in Taiwan. *Australian Social Work*, 74(4), 434-447. doi: 10.1080/0312407X.2020.1751220
- Leiva, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y educación*, 22(1), 67-84. doi:10.1174/113564010790935240
- Leiva, J. J. (2011). Prólogo. En Leiva, J.J., Borrero, R. (Eds), *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural*. (7-12). Barcelona: Octaedro.
- Leiva, J. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Leiva, J. J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Málaga: Aljibe.
- Lenski, G. E. (1993). *Poder y privilegio. Teoría de la estratificación social*. Barcelona: Paidós.
- Lentin, A, e Titley, G. (2011). *The crisis of multiculturalism: Racism in a neoliberal age*. London/New York: Zed Books.

- Leonard, D., eUtz, T. (1979). *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid: Anaya.
- Lev, L., e Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an israeli college of education. *Higher Education*, 68(2), 243-262. doi:10.1007/s10734-013-9706-9
- Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México/Madrid/Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lewis, A. E., Hagerman, M. A., e Forman, T. A. (2019). The sociology of race and racism: Key concepts, contributions and debates. *Equity & Excellence in Education*, 52(1), 29-46. doi:10.1080/10665684.2019.1627958
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-238>
- Lindholm, T., Bjorklund, F., e Cancino-Montecinos, S. (2020). A general model of dissonance reduction: Unifying past accounts via an emotion regulation perspective. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.540081
- López Facal, R, e Santidrián, V.M. (2011). Los ‘conflictos candentes’ en el aula. *Íber. Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 69, 8-20. Recuperado de https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011.pdf
- López Facal, R. (2006). Identidades postnacionales y enseñanza. *Íber. Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 47, 54-63. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/identidades-postnacionales-y-ensenanza>
- López, J. A. (2014). *Enseñar y aprender por competencias*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

- López, M.C., e Hinojosa, E.V. (2010). *Hacia una educación intercultural: Estado de la investigación en el contexto nacional*. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/28704/L%C3%B3pez%20e%20Hinojosa.%20Hacia%20una%20educaci%C3%B3n%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, S. (2009). *Fluxos migratorios e escola intercultural: Un estudo diagnóstico en Galicia*. Ourense: Difusora das Letras, Artes e Ideas.
- Lorenzo, P. L. (2001). *Fundamentos teóricos del conflicto social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Lott, B. (2010). *Multiculturalism and diversity: A social psychological perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lovelace, M. (1994). *Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural étnica y lingüística en la escuela española*. Madrid: CIDE.
- Lucarelli, C., Uberti, P., Brighetti, G., e Maggi, M. (2015). Risky choices and emotion-based learning. *Journal of Economic Psychology*, 49, 59-73. doi:10.1016/j.joep.2015.04.004
- Luther King, M. (2003). I have a dream. En Reilly, K., Kaufman, S., e Bodino, A. (Eds.), *Racism. A global reader*. (pp. 327-332). New York: M.E. Sharpe.
- Lynn, M., e Adams, M. (2002). Excellence in education introductory overview to the special issue critical race theory and education: Recent developments in the field, 35(2), 87-92. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/713845285>
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Macmaster, M. (2001). *Racism in Europe*. New York: Palgrave.
- Maiztegui-Oñate, C., Villardón-Gallego, L., Navarro, M. A., e Santibáñez, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: La percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55(1), 119-140. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/educar.980>
- Makhmutova, E.N., Chuganskaya, A.A., e Voevoda, E.N. (2020). Factor structure specificity of intercultural competence among international relations students. *Russian Psychological Journal*, 7(3), 60-74. doi:10.21702/rpj.2020.3.5

- Malik, B. (2003). Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales. En Repetto, E. (Ed.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Vol. II* (pp. 424-452) Madrid: UNED
- Maneri, M. (2010). Los medios de comunicación y la guerra contra las migraciones. En Romeo, C.M. (Ed.), *Criminalización racista de los migrantes en Europa* (pp. 33-57). Granada: Comares.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Política y Social y Deporte/ Narcea S.A. Ediciones.
- Márquez, E. e García-Cano, M. (2012). *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Martín, L., Alcalá, E., Garí, A., Mijares, L., Sierra, R., e Rodríguez, M.A. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Massot, I. (2001). *Vivir entre culturas*. [Tese doutoral. Universidad de Barcelona]. TDX
- Matencio, R..M. (2017). *La educación intercultural en Ciencias sociales, Geografía e Historia: Evaluación de un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria* [Tese doutoral. Universidad de Murcia]. Digitum
- Matencio, R.M., Miralles, P., e Serrano, F.J. (2017). El aula de Geografía e Historia, una buena herramienta para la diversidad cultural y el desarrollo de la educación y la competencia intercultural. En López, R., Miralles, P., e Prats, J. (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 191-214). Barcelona: Graó.
- Maurissen, L., Barber, C., e Claes, E. (2018). Classroom discussions and political tolerance towards immigrants: the importance of mutual respect and responsiveness. *Acta Política*, 55(2), 242-266. doi:10.1057/s41269-018-0114-0
- Mbembe, A. (2012). Necropolítica, una revisión crítica. En Chávez, H. e Jezik, E. (Eds.), *Estética y violencia: Necropolítica, militarización y vidas lloradas* (148-159). México D.F.: Museo Universitario Arte Contemporáneo/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Barcelona: Futuro Anterior Ediciones.

- McAndrew, M. (2007). The education of immigrant students in a globalized world. En M. M. Suárez-Orozco (Ed.), *Learning in the global area. international perspectives on globalization and education* (pp. 232-255). Los Angeles, CA: University of California Press.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata/Fundación Pandeia.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency. En D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45-74). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- McLaren, P., e Torres, R. (1999). Racism and multicultural education: Rethinking 'race' and 'whiteness'. En S. May (Ed.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 42-76). New York: Routledge.
- Medina, A., Domínguez, C. (2005). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En Medina, A., Rodríguez, A., e Ibáñez, A. (Eds.), *Interculturalidad. formación del profesorado y educación* (pp. 28-50). Madrid: Pearson.
- Menéndez, E. L. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Bellaterra.
- Merino, J. V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE
- Mesa, C., e Sánchez, S. (1994). *Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla*. Madrid: CIDE.
- Micó, P., Cava, M.J, e Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 39-57. doi:10.5565/rev/educar.965
- Micó, P., Cava, M.J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y aprendizaje*, 37(2), 342-367.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista De Filosofía*, 74, 7-23. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18261/18249>

- Milani, M. (2019). Pedagogy and intercultural competence: Implications for education. *Encyclopaideia*, 23(54), 93-108. doi:10.6092/issn.1825-8670/9494
- Miles, R. (1989). *Racism*. London/New York: Routledge.
- Mills, C. (1997). *The racial contract*. London: Cornell University Press.
- Mills, C. W. (2015). *La élite del poder*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Enseñanzas no universitarias. alumnado matriculado. Alumnado extranjero por titularidad/financiación, comunidad autónoma/provincia y área geográfica de nacionalidad*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- Miralles, P., Gómez, C.J. (2018). La enseñanza histórica ante el reto de las competencias educativas. En Miralles, P., e Gómez, C.J. (Eds.), *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 7-14). Barcelona: Octaedro.
- Mitra, D., e McCormick, P. (2017). Ethical dilemmas of youth participatory action research in a democratic setting. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3), 248-258. doi:10.1080/13603116.2016.1260835.
- Modood, T. (1997). Introduction: The politics of multiculturalism in the new Europe. En Modood, T., e Werbner, P. (Eds.), *The politics of multiculturalism in the new Europe: Racism, identity and community* (pp. 1-27). London/New York: Zed Books.
- Modood, T. (2001). 'Difference', cultural racism and anti-racism. En B. Boxill (Ed.), *Race and racism* (pp. 238-256). Oxford: Oxford University Press.

- Molero, F., Cuadrado, C., e Navas, M.S. (2003). Las nuevas expresiones del prejuicio racial: Aspectos teóricos y empíricos . En Morales, J.F, e Huici, C. (Eds.), *Estudios de psicología social* (pp. 83-117). Madrid: UNED.
- Mollo, I. (2012). *La revolución de los cuidados*. Madrid: Intered.
- Mondon, A., e Winter, A. (2019). Whiteness, populism and the racialisation of the working class in the United Kingdom and the United States. *Identities*, 26(5), 510-528. doi: 10.1080/1070289X.2018.1552440
- Montes del Castillo, A. (1995). *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos de la región de Murcia*. Madrid: CIDE.
- Mora, F. (2018). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, A. (2017). Intercultural sensitivity, gender, and nationality of third culture kids attending an international high school. *Journal of International Education Research*, 13(1), 35-44. doi:10.19030/jier.v13i1.9969
- Morales, J. F., Moya, M.C., Gaviria, e E., Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Barcelona: Ariel.
- Morgan, M. L., e Marin, P. (2016). Teaching diversity in the graduate classroom: The instructor, the students, the classroom, or all of the above? *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(2), 143-157. doi:10.1037/a0039716
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Moya, A. (2002). *Evaluación de programas educativos: La educación intercultural en Madrid capital* [Tese doutoral. Universidad Pontificia de Salamanca]. SUMMA
- Muessig, R. H. (1975). *Controversial issues in the social studies*. Washington, D.C.: National Council of the Social Issues.

- Muñoz, A. (2000). *Hacia una educación intercultural: Enfoques y modelos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, University of Manitoba. doi:file:///Users/montserratopicogonzalez/Downloads/1763-Article%20Text-6029-1-10-20110430.pdf
- Murado, M. A. (2008). *Otra idea de Galicia*. Madrid: Debate.
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista De Educación, Número extraordinario*, 169-189. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:53e8361b-0883-4a77-a1dd-ba2e1dd6f0ff/re20030911399-pdf.pdf>
- Negri, A. (2003). Toni Negri en Buenos Aires. Videoconferencia realizada el 14 de diciembre de 2002 en el centro cultural Gral. San Martín, Buenos aires, Argentina. En Negri, A., Cocco, G., Altamira, C., e Horowicz, A. (Eds.), *Diálogo sobre la globalización, la multitud y la experiencia argentina* (pp. 25-51). Buenos Aires: Paidós.
- Nemogá-Soto, G. R. (2018). Indigenous and intercultural education in latin América: Assimilation or transformation of colonial relations in Colombia. *Journal of Intercultural Studies*, 39(1), 1-19. doi:10.1080/07256868.2017.1410115
- Nesdale, D., e Todd, P. (2000). Effect of contact on intercultural acceptance: A field study. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(3), 341-360. doi:10.1016/s0147-1767(00)00005-5
- Ngo, B. (2010). Doing “Diversity” at dynamic high: Problems and possibilities of multicultural education in practice. *Education and Urban Society*, 42(4), 473-495. doi:10.1177/0013124509356648
- Nielsen, L. (2013). Enseñanza de la historia e identidad de la sociedad multicultural sueca. *Revista Internacional de Educación para La Justicia Social*, 2(1), 139-157. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/329/335>
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and student’s perspectives. En May, S. (Ed.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 191-296). London: Falmer Press.

- Nieto, S. (2011). El caso de la educación multicultural en Estados Unidos. ¿Qué lecciones hay para la educación intercultural? . En Soriano, E. (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 20-37). Madrid: La Muralla.
- Nikleva, D. G., e Rico-Martín, A. M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. *Educación XX1*, 20(1), 57-73. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/17491>
- Noboa, J. (2012). Missing pages from the human story: World history according to Texas standards. *Journal of Latinos and Education*, 11(1), 47-62. doi:10.1080/15348431.2012.631441
- Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Paidós: Barcelona.
- Nordgren, K., e Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25. doi:10.1080/00220272.2014.956795
- Novikova, I. A., Gridunova, M. V., e Zamaldinova, G. N. (2017). Intercultural competence profiles in russian university students. *Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzhby Narodov. Serii a Psikhologii a i Pedagogika*, 14(3), 326-338. doi:10.22363/2313-1683-2017-14-3-326-338
- Novikova, I. A., Gridunova, M. V., Novikov, A. L., e Shlyakhta, D. A. (2020). Ethno-national attitudes as intercultural competence predictors in university students: gender differences. *Behavioral Sciences*, 10(2), 2-10. doi:10.3390/bs10020056
- Nussbaum, M. (1994). Patriotism and cosmopolitanism. *The Boston Review*, 1-4. Recuperado de http://www.oneworlduv.com/wp-content/uploads/2011/06/patriotism_cosmopolitanism.pdf
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Okoye-Johnson, O. (2015). Does multicultural education improve student's racial attitudes? Implications for closing the achievement gap. *Journal of Black Studies*, 42(8), 1252-1274. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0021934711408901>

- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumnado inmigrante extranjero en Andalucía: El otro en nuestras escuelas. *Revista De Educación*, 353, 469-493. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re353/re353-17.html>
- Olson C.L., e Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137. doi:10.1177/102831530152003
- Olufemi, T.D. (2012). Theories of attitudes. En Logan, C.D. e Hodges, M.I. (Eds), *Psychology of attitudes* (pp. 61-78). Recuperado de https://www.novapublishers.com/wp-content/uploads/2019/09/978-1-62081-194-8_ch3.pdf
- Olveira, E. (2000). *O interculturalismo na nova Europa. Bases para un programa de intervención socioeducativa nas colectividade españolas de América*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Oller, J., Vila, I., e Zufiaurre, B. (2012). Student and teacher perceptions of school involvement and their effect on multicultural education: A catalonian survey. *Race, Ethnicity and Education*, 15(3), 353-378. doi :10.1080/13613324.2011.618829
- Ortega, D., e Rodríguez, F. (2017). Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para Educación Primaria. *Historia y memoria de la educación*, (6), 279-318. doi:10.5944/hme.6.2017.17131
- Ortiz, A. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oulton, C., Dillon, J., e Grace, M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423. doi:10.1080/0950069032000072746
- Oxfam. (2018). *Teaching controversial issues: A guide for teachers*. Recuperado de <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620473/gd-teaching-controversial-issues-290418-en.pdf;jsessionid=34C298303114E092A8957E49B76C176E?sequence=1>
- Parekh, B. (2000). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- Park, R. E. (2009). The nature of race relations. En Back, L, e Solomos, J. (Eds.), *Theories of race and racism. A reader* (pp. 166-173). New York: Routledge.

- Parkin, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa Calpe.
- Parlamento Europeo e Consello da Unión Europea (2006). Recomendacións 2006/962/CE sobre competencias clave para a aprendizaxe permanente. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=SV>
- Peatfield, N., Parkinson, J., e Intriligator, J. (2012). Emotion-Based learning is biased by brand logos. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 694-701. doi:10.1002/acp.2847
- Perceval, J. M. (2013). *El racismo y la xenofobia. Excluir al diferente*. Madrid: Cátedra.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, A. (2005). *Perspectivas feministas en torno a la economía: El caso de los cuidados*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Pérez, A., López, S. (2011). *Desigualdades a flor de piel: Cadenas globales de cuidados. concreciones en el empleo de hogar y políticas públicas*. New York: ONU Mujeres.
- Pérez, E., Serrano, R., e Carpio, A. J. (2020). Promoting intercultural through content and competences within bilingual education: Teachers in action. *Intercultural Education*, 31(4), 407-426. doi:10.1080/14675986.2020.1747348
- Perotti, A. (1994). *The case of intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Perry, M. (2000). *Walking the color line. The art of practice of antiracist teaching*. London/New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Pettigrew, T. F., e Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75. doi:10.1002/ejsp.2420250106
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., e Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.03.001

- Pettigrew, T. S. (1989). The nature of modern racism in the United States. *Revue Internationale de psychologie sociale*, 2, 291-304. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1991-32959-001>
- Pierce, J. L. (2013). White racism, social class, and the backlash against affirmative action. *Sociology Compass*, 7(11), 914-926. doi:10.1111/soc4.12082
- Pineda-Alfonso, J. A. (2017). La competencia social y el cambio actitudinal en el aula de secundaria. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado, Número extraordinario*, 355-375. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59464>
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Prats, J., e Santacana, J. (2011). Los contenidos en la enseñanza de la historia. En Prats, J. (Ed.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 31-50). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Puga, R. (2019). Rural, poor and mapuche: A window into the power of caring education. *Encounters on Education*, 20(1), 45-68. doi:<https://doi.org/10.24908/encounters.v20i1.13527>
- Quintriqueo, M., Quilaqueo, R., Gutiérrez, S.M., e Peña-Cortés, F. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias sociales. Hacia una perspectiva intercultural. Manual para profesores de 1º y 2º año de enseñanza básica*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., e Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en latinoamérica: El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, (59), 81-91. doi:10.4067/S0719-26812019000200081
- Race, R. (2015). *Multiculturalism and education*. London: Bloomsbury.
- Racionero, S., e Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 143-162. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517246001.pdf>
- Ramírez Goicoechea, E. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rancière, J. (2000). *El odio a la democracia*. Madrid: Amorrurtu Editores.

- Rashid, A. (2014). *Los talibán. Islam, petróleo y fundamentalismo en el Asia central*. Barcelona: Península.
- Räthzel, N. (2002). Developments of theories of racism. En The Events Foundation (Ed.), *Europe's new racism?. Causes, manifestations and solutions* (pp. 3-27). London: Berghahn Books.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 De Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-238>
- Remedios, J. D., e Snyder, S. H. (2018). Intersectional oppression: Multiple stigmatized identities and perceptions of invisibility, discrimination, and stereotyping. *Journal of Social Issues*, 74(2), 265-281. doi:10.1111/josi.12268
- Rex, J. (1985). *El conflicto social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Riechmann, J., e Fernández, F. (1994). *Redes que dan libertad: Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Lestegás, F. (2008). La construcción de identidades en la sociedad actual: Un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española De Pedagogía*, 239, 85-102. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20600>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 17(4), 1-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727004.pdf>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: Strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, 29(5-6), 609-623. doi:10.1080/14675986.2018.1528527
- Rodríguez, A., e Fernández, A. D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista Investigación Educativa*, 35(2) doi:10.6018/rie.35.2.256371

- Rodríguez, L., e Vázquez, I. (2017). Muller inmigrante, lingua e sociedade. Novos retos para a integración social. En Rodríguez, L., e Vázquez, I. (Eds.), *Muller inmigrante, lingua e sociedade*. Vigo: Galaxia.
- Rodríguez, L.M., Fernández, M., e Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos peer learning and concept construction. *Infancia y Aprendizaje*, 25(3), 277-297. doi:10.1174/021037002760204187
- Rollock, N. (2012). The invisibility of race: Intersectional reflections on the liminal space of alterity. *Race, Ethnicity and Education*, 15(1), 65-84. doi:10.1080/13613324.2012.638864
- Rosvall, P., Ledman, K., Nylund, M., e Rönnlund, M. (2018). Construction of ethnicity, immigration and associated concepts in swedish vocational education and training. *Journal of Education and Work*, 31(7-8), 645-659. doi:10.1080/13639080.2019.1569212
- Rubio, J. (2007). De la ciudadanía transnacional a la ciudadanía transcultural. En Salazar, O., e Torres, M. (Eds.), *La inclusión del otro. Más allá de la tolerancia* (pp. 19-47). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Rueda, J. F., e Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de psicología social*, 11(2), 131-149. doi:10.1174/02134749660569314
- Ruiz-Bernardo, P., Ferrández, R., e Sales-Ciges, M. (2012). Application of the CIPP model in the study of factors that promote intercultural sensitivity. *Revista electrónica De investigación y evaluación educativa*, 18(2), 1-14. doi:10.7203/relieve.18.2.1993
- Ruiz-Bernardo, P., Sanchiz-Ruiz, M. L., e Gil-Gómez, J. (2014). Study of intercultural sensitivity among young people in the province of Castellón, Spain. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 132, 318-323. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.316
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History & Theory*, 51, 45-59. doi:10.2307/23351867
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sabariego, M. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales. En Soriano, E. (Ed.), *La práctica educativa intercultural* (pp. 133-178). Madrid: La Muralla.
- Sætra, E. (2021). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357. doi:10.1080/00313831.2019.1705897
- Sáez, R. (2008). Emigración, sociedad civil, nueva civilización. En Tourinán, J.M. (Ed.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico* (pp. 220-239). A Coruña: Netbiblo.
- Said, E. (2002). Imaginative geography and its representations: Orientalizing the oriental. En Essed, P., e Goldberg, D.T. (Eds.), *Race critical theories*, (pp. 15-37). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Sales, A., García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sales, M. A. (1996). *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta pedagógica para desarrollar actitudes interculturales en Educación Primaria y Secundaria* [Tese doutoral. Universidad de Valencia]. RODERIC
- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo* [Tese doutoral. Universidad de Granada]. DIGIBUG
- Salmerón, H., Rodríguez, S., e Perales, M.J. (2012). Descriptores de las competencias, reconocimiento de la diversidad multicultural y relaciones interpersonales. *Desarrollo de competencias interculturales en contextos universitarios* (pp. 93-121). Valencia: Universidad de Valencia.
- Sánchez, M. M., Campillo, M. J., Illán, S., Llor, L. R., e Ruíz J.A. (2005). Formación de actitudes de una muestra de estudiantes de la región de Murcia hacia los inmigrantes magrebíes. *Enfermería Global*, 7, 1-9. Recuperado de <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/471>
- Sánchez, R. (2005). "Mandar a traer". *Antropología, migraciones y transnacionalismo. Salvadoreños en Washington*. Madrid: Editorial Universitas.

- Sánchez, S. (2013). Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa. En López, J.L. (Ed.), *Diversidad cultural y educación intercultural*. (pp. 55-67). Melilla: Geep Ediciones.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Duran, D., Giné, C., e Echeita, G. (2002). Index for inclusion, una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238. Recuperado de [file:///Users/montserratopicogonzalez/Downloads/Dialnet-IndexForInclusion-498293%20\(1\).pdf](file:///Users/montserratopicogonzalez/Downloads/Dialnet-IndexForInclusion-498293%20(1).pdf)
- Sanhueza, M., Cardona, M.C., e Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural del alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante. *Perfiles Educativos*, 34(136), 8-22. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262748749_La_sensibilidad_intercultural_en_el_alumnado_de_educacion_primaria_y_secundaria_de_la_provincia_de_Alicante
- Santaolalla, P. (2019). Lograr la equidad en educación a través de competencias interculturales e intersociales. *Revista Fuentes*, 21(2), 229-238. doi:10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.07
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M.M., e Priegue-Caamano, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-303. Recuperado de <https://doaj.org/article/9457366f0fbc49c6b9dbc087604cb57e>
- Santos, D.F., Marques, S. (1988). Conhecer contextos, conhecer profissionais: Contributo para explorar o desenvolvimento de competencias interculturais em contextos educativos. *Revista Portuguesa De Educaçao*, 31(1), 38-60. Recuperado de [file:///Users/montserratopicogonzalez/Downloads/Conhecercontextos...%20\(1\).pdf](file:///Users/montserratopicogonzalez/Downloads/Conhecercontextos...%20(1).pdf)
- Santos, M. A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. En Santos, M.A. (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 121-143). Santiago: Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones.
- Santos, M. A. e Lorenzo, M. M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Santos, M.A., e Lorenzo, M. (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro.

- Sapountzis, A., e Dea, A. (2020). *Social class, immigration and the school: Accountability concerns on migration in the discourse of school-teachers in greece*. *Hellenic Journal of Psychology*, 17, pp. 159-175. Recuperado de <https://pseve.org/wp-content/uploads/2020/09/Volume17-Issue2-Sapountzis-Dea.pdf>
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Sassen, S. (1991). *The global city. New York, London, Tokyo*. New Jersey: Princeton University Press.
- Sassen, S. (2013). *Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa fortaleza*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Savenije, G. M., Brauch, N., e Wagner, W. (2019). Sensitivities in history teaching across Europe and Israel. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 1-6. doi:10.1080/14681366.2019.1566163
- Scrimgeour, M., e Ovsienko, H. (2015). Anti-racism and pre-service teacher education: advocating for intersectional privilege studies. *Journal of Educational Enquiry*, 14(2), 33-44. Recuperado de <https://search.informit.org/documentSummary;res=AEIPT;dn=207746>
- Schaffer, R., e Skinner, D. (2009). Performing race in four culturally diverse fourth grade classrooms: Silence, race talk, and the negotiation of social boundaries. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(3), 277-296. doi:10.1111/j.1548-1492.2009.01045.x
- Schoorman, D., e Bogotch, I. (2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': The challenge to re-conceptualize multicultural education. *Intercultural Education*, 21(1), 79-85. doi:10.1080/14675980903491916
- Schuitema, J., Radstake, H., Van De Pol, J., e Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44(4), 377-407. doi: 10.1080/03055698.2017.1373629
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., e Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016 international report*. Amsterdam: Springer/IEA. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:5f05a2fd-6ced-44ae-87b1-05d488aa9345/ICCS_2016_INFORME%20INTERNACIONAL.pdf

- Schwarz., N., Bless, H., e Bohner, G. (1991). Mood and persuasion: affective states influence the processing of persuasive communications. *Advances in Experimental Psychology*, 24, 161-169. doi:[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60329-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60329-9)
- Schwarzenthal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., Van de Vijver, J. R, e Hanick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(5), 388-399. doi:10.1002/casp.2317
- Sears, D.O., e Kinder, D.R. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of personality and social psychology*, 40(3), 414-431. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.3.414>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Pringles.
- Sen, A. (2000). Social exclusion: Concept, application and scrutiny . *Social Development Papers*, 1, 1-48. Recuperado de <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf>
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Sennett, R. (1975). *Vida urbana e identidad personal*. Barcelona: Ediciones Península.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 195-203. doi:10.1080/14675981003760390
- Sharan, Y., e Sharan, S. (1994). Group investigation in the cooperative classroom. En Sharan, S. (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp.97-114). London: Greenwood Press.
- Sidanius, J., e Pratto, F. (1999). *Social dominance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- Singh, B. R. (1995). Equal opportunities cooperative teaching methods and effective learning. *European Journal of Intercultural Studies*, 6(1), 3-12. doi:10.1080/0952391950060101

- Sinnreich, H. J. (2006). Using the past to confront the present: Teaching minority history in present-day Poland. *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 1-7. Recuperado de <http://www.eastern.edu/publications/emme/2006fall/sinnreich.pdf>
- Sixirei, C. (2006). Andalucía y Galicia. Dos modelos de emigración regional a América. *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España*, 184-194. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103072/document>
- Slakmon, B., e Schwarz, B. (2019). Deliberative emotional talk. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14(2), 185-217. doi:10.1007/s11412-019-09304-3
- Slavin, R. E. (1995a). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Slavin, R. E. (1995b). Cooperative learning and intergroup relations. En Banks, J.A., e MacGee Banks, G. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628-634). New York: McMillan Publishing USA.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work?. *Anales De Psicología*, 30(3), 785-791. doi:10.6018/analesps.30.3.201201
- Sleeter, C. E. (2014). Multiculturalism and education for citizenship in a context of neoliberalism. *Intercultural Education*, 25(2), 85-94. doi:10.1080/14675986.2014.886357
- Sleeter, C. E. (2019). Combatir el racismo y el colonialismo por medio de los estudios étnicos. *Revista De Educación*, 387, 39-65. doi:10.4438/1988-592X-RE-2020-387-437
- Sloterdijk, P. (2002). *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*. Valencia: Pre-Textos.
- Solhaug, T., e Kristensen, N. N. (2019). Gender and intercultural competence: Analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120-140. doi:10.1080/01443410.2019.1646410

- Sólorzano, D. G., Villalpando, O., e Oseguera, L. (2005). Educational inequities and latina/o undergraduate students in the United States: A critical race analysis of their educational progress. *Journal of Hispanic Higher Education*, 4(3), 272-294. doi:10.1177/1538192705276550
- Sólorzano, D., Ceja, M., e Yosso, T. (2000). Critical race theory, racial microaggressions and campus racial climate: The experiences of african american college students. *Journal of Negro Education*, 69(1), 59-72. Recuperado de <https://www.middlesex.mass.edu/RLOs/748/Critical-Race-Theory.pdf>
- Sólorzano, D.G., e Yosso, T.J. (2001). From racial stereotyping and deficit discourse toward a critical race theory in teacher education. *Multicultural Education*, 9, 2-8. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234647460_From_Racial_Stereotyping_Toward_a_Critical_Race_Theory_in_Teacher_Education
- Sonu, D. (2020). Playing slavery in first grade: when developmental appropriateness goes awry in the progressive classroom. *Multicultural Perspectives*, 22(2), 106-112. doi:10.1080/15210960.2020.1741369
- Soriano, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E., e López, M. J. (2003). Medios de comunicación y educación intercultural en la educación. *Comunicar*, 20, 69-77. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28147133_Medios_de_comunicacion_y_educacion_intercultural_en_la_Educacion_Secundaria
- Soriano, E., e Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula abierta*, 39(1), 117-130. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3353895>
- Spitzberg, B.H, e Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En Deardorff, D.K. (Ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-45). California: SAGE Publications.
- Spitzberg, B.H. e Cupach, W.R. (1986). *Interpersonal Communication Competence*. California: SAGE Publications

- Steiner-Khamsi, G. (1996). Minority-inclusive history curricula in secondary schools: Adopting methods of comparison and multi-perspectivity. *European Journal of Intercultural Studies*, 7(1), 29-43. doi:10.1080/0952391960070104
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. doi:10.1080/0013191840360202
- Straffon, D.A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00035-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00035-X)
- Suárez-Orozco, M.M., e Sattin, C. (2007). Introduction. En Suárez-Orozco, M.M. (Ed.), *Learning in the global area. international perspectives on globalization and education* (pp. 1-41). Los Angeles, CA: University of California Press.
- Sudman, S., e Bradburn, N.M. (1987). *Asking questions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Suryo, A. (2017). Controversial issues in historical learning: Problem or challenge? *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 109, 22-25. Recuperado de file:///Users/montserratdopico-gonzalez/Downloads/25884211%20(3).pdf
- Swartz, E. (2009). Diversity: Gatekeeping knowledge and maintaining inequalities. *Review of Educational Research*, 79(2), 1044-1083. doi:10.3102/0034654309332560
- Taguieff, P. A. (1991). *Face au racisme*. Paris: La Découverte.
- Taguieff, P. A. (2001). *The force of prejudice: On racism and its doubles*. Mineápolis: University of Minnesota Press.
- Taguieff, P. A. (2009). On antiracism. En Back, L, e Solomos, J. (Ed.), *Theories of race and racism: A reader* (pp. 138-158). New York: Routledge.
- Taha, M. C. (2019). Confusion and frustration as catalysts for change: 'Rich points' in multicultural education. *Ethnography and Education*, 14(3), 279-294. doi:10.1080/17457823.2019.1578982
- Tárraga, R. (2002). Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural. *I Congreso Internacional de Pedagogía de la Inmigración*, pp. 209-216.

- Tate, W. F. (1997). Critical race theory and education: History, theory and implications. *Review of research in education*, 22, 195-247. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1167376?seq=1>
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. En Goldberg, D.T. (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 75-106). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Taylor, M. C. (1998). How white attitudes vary with the racial composition of local populations: Numbers count. *American Sociological Review*, 63(4), 512-535. doi:<https://doi.org/10.2307/2657265>
- Tenti, E. (2008). Diversidad cultural, universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas. En Soriano, E. (Ed.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 21-48). Madrid: La Muralla.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Barcelona: La Catarata.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros. Más allá del choque de civilizaciones*. Madrid: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Todorov, T. (2009). Race and racism. *Theories of race and racism: A reader* (pp. 68-74). New York: Routledge.
- Toledo, M.I., Magendzo, A.M., Gutiérrez, U., e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 51(1), 275-292. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art16.pdf>
- Tompkins, A., Cook, T., Miller, E., e LePeau, L. A. (2017). Gender influences on students' study abroad participation and intercultural competence. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(2), 204-216. doi:10.1080/19496591.2017.1284671
- Tönnies, F. (1979). *Comunidad y asociación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Torres, G. (2008). Critical race theory. En Hartwell, J. (Ed.), *Encyclopedia of race and racism* (pp. 365-367). New York: Gale Cengage Learning.
- Touraine, A. (1997). *Podemos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Touriñán, J. M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.

- Turnbull, O. H., Bowman, C. H., Shanker, S., e Davies, J. L. (2014). Emotion-based learning: insights from the iowa gambling task. *Frontiers in Psychology*, 5, 162. doi:10.3389/fpsyg.2014.00162
- Turra, O., Lagos, M., e Valdés, M. (2018). Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la Historia. Una mirada al currículum latinoamericano, 57, 49-60. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n57/0719-2681-rda-57-00049.pdf>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. Londres: J Murray.
- UNESCO (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural*. Recuperado de https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_10/spl_70/pdfs/30.pdf
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad en las expresiones culturales*. Recuperado de <https://es.unesco.org/creativity/convention>
- Uygun, K., e Arslan, I. E. (2020). Students' opinions about teaching of the controversial topics in the social studies classes. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 335. doi:10.11591/ijere.v9i2.20446
- Valledor, L., Garcés, L., e Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en las clases de Historia, Geografía y Ciencias sociales en las escuelas con alto porcentaje de alumnos inmigrantes de la comuna de Santiago. *Calidad de la Educación*, 52, 49-80. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/e7e5/dbb213cc8c3acc50179b4102bbea10676777.pdf?_ga=2.179710180.1502532576.1641322499-456372342.1637603296
- Valls, R. (2001). La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las ciencias sociales. En Estepa, J., Frieria, F., e Piñeiro, R. (Eds.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 485-494). Oviedo: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Van Dijk, T. A. (2003a). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003b). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

- Van Kleef, G. (2017). Emotions as agents of social influence. En Harkins, S.G., Williams, K.D. e Burger, J.M. (Eds.), *The Oxford handbook of social influence* (pp. 227-235). Oxford: Oxford University Press
- Van Kleef, G. A., Van den Berg, H., e Heerdink, M. W. (2015). The persuasive power of emotions: Effects of emotional expressions on attitude formation and change. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1124-1142. doi:10.1037/apl0000003
- Vázquez-Aguado, O.V., Fernández, M., Mora, N.G. e Fernández, M. (2012). La sensibilidad intercultural de la población joven andaluza. *Revista De Estudios De Juventud*, 97, 37-51. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260086402_La_sensibilidad_inter-cultural_de_poblacion_joven_andaluza
- Velasco, H., e Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 353-372. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/41570368_La_dimension_afectiva_de_la_competencia_comunicativa_inter-cultural_en_la_Educacion_Secundaria_Obligatoria_escala_de_sensibilidad_inter-cultural
- Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: CIDE.
- Virdee, S. (2014). *Racism, class and the racialized outsider*. London: Red Globe Press.
- Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education*, 20(4), 285-297. doi:10.1080/14675980903351920
- Virta, A. (2016). Whose history should be dealt with in a pluricultural context - immigrant adolescents' approach. *Intercultural Education*, 27(4), 377-387. doi:10.1080/14675986.2016.1216950
- Vue, R., e Newman, C. (2010). Critical race theory in education research. En Baker, B., Peterson, P. e McGaw, B., (Eds.), *International Encyclopedia of education* (pp. 779-786). New York: Elsevier.

- Vygotsky, L. (1934). *Thought and language*. Cambridge: Mass: MIT Press.
- Wa Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente*. Madrid: Penguin Random House.
- Walker, S., e Barton, L. (1983). *Gender, class and education*. New York: The Falmer Press.
- Walsh, C. (2008a). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35. Recuperado de https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2008b). *Interculturalidad y plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/101.pdf>
- Walzer, M. (1994). Comment. En A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism. Examining the politics of recognition* (pp. 99-103). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Wallerstein, E. (1984). *The politics of the world economy: The states, the movements and the civilizations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallerstein, I. (1988). La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo, etnicidad. En Balibar, E., e Wallerstein, I. (Eds.), *Raza, nación y clase* (pp. 111-134). Madrid: Iepala.
- Webb, A., e Radcliffe, S. (2016). Unfulfilled promises of equity: Racism and interculturalism in Chilean education. *Race, Ethnicity and Education*, 19(6), 1335-1350. doi:10.1080/13613324.2015.1095173
- Weber, M. (1966). *Economía y sociedad : Esbozo de sociología comprensiva*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1997). What is an ethnic group? En Guibernau, M., e Rex, J. (Eds.), *The ethnicity reader: Nationalism, multiculturalism and migration* (pp. 15-26). Cambridge: Polity Press.
- Weber, S. (2012). *Measuring intercultural competence within vocational education*. Recuperado de <https://sckool.org/susanne-weber-measuring-intercultural-competence-within-vocati.html>

- Weiner, M.J., e Wright, F.E. (1973). Effects of undergoing arbitrary discrimination upon subsequent attitudes toward a minority group. *Journal of Applied Social Psychology*, 3(1), 94-102. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1973.tb01298.x>
- West, C. (2002). A genealogy of modern racism. En Essed, P., e Golberg, D.T. (Ed.), *Race critical theories* (pp. 89-109). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: Una introducción*. Barcelona: Gedisa.
- Wilson, C. A. (1996). *Racism. From slavery to advanced capitalism*. London: Sage Publications.
- Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371. doi:10.1177/1028315305277681
- Wirth, L. (1938). Urbanism as a way of life. *The American Journal of Sociology*, 44(1), 1-24. Recuperado de <https://www.sjsu.edu/people/saul.cohn/courses/city/s0/27681191Wirth.pdf>
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., e Nishida, H. (1989). Empirical studies predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370. doi: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90017-5)
- Wolf, E. R. (1982). *Europa y la gente sin historia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wright, O. E. (1994). *Clases*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Yaoying, X., Chenfang, H. e Huennekens, M.E. (2016). Effects of a multicultural perspectives course on teacher's candidate intercultural course. *Journal for Multicultural Education*, 10(1), 19-32. doi:10.1108/JME-04-2015-0012
- Yazici, S., Başol, G. e Toprak, G. (2009). Teacher's attitudes toward multicultural education: A study of reliability and validity for the turkish adaptation of the dream reflective awareness questionnaire view project. *H.U. Journal of Education*, 37, 229-242. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/289545054_Teachers'_attitudes_toward_multicultural_education_A_study_of_relaibility_and_validity

- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Ytarte, R. M. (2002). *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural* [Tese doutoral. Universidad de Barcelona]. TDX
- Zanfrini, L. (2007). *La convivencia interétnica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Jameson, F., e Žižek, S. (Eds.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.



A prevención do racismo a través do sistema educativo debe tornarse nunha prioridade nunha sociedade crecentemente multicultural. Esta investigación indaga no xeito en que as competencias interculturais do alumnado dos últimos cursos da ESO e de Bacharelato poden ser desenvolvidas a través da materia de Xeografía e Historia. Para iso realizouse un programa de intervención en varios institutos de Galicia baseado no traballo con emocións e no debate sobre a inmigración como tema controversial. A tese compara os resultados de grupos afeitos a traballar con metodoloxías transmisivas cos de outros nos que o proceso de ensino-aprendizaxe se organiza a través da aprendizaxe cooperativa ou da aprendizaxe por proxectos. As conclusións apuntan cara a avances máis sólidos no alumnado afeito a estudar por proxectos.