



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Trabajo de fin de grado

Fronte ao racismo, educación: a interculturalidade no currículo, nos manuais escolares e nas representacións sociais da comunidade educativa

Frente al racismo, educación: la interculturalidad en el currículum, en los manuales escolares y en las representaciones sociales de la comunidad educativa

Facing racism, education: interculturality in the curriculum, in school manuals and in the social representations of the educational community

Autora: Yasmina Mahdaoui Mañana

Tutor: Andrés Domínguez Almansa

Julio 2020

ÍNDICE

Resumen y palabras clave

| | |
|--|-----------|
| Introducción, justificación y objetivos | 1 |
| 1. La interculturalidad: filosofía social y engranaje de la nueva educación..... | 4 |
| 1.1. ¿Hacia dónde vamos?... preguntémonos mejor ¿de dónde partimos? | 4 |
| 1.2. Precisión terminológica como garantía de veracidad..... | 6 |
| 1.2.1. Cultura | 7 |
| 1.2.2. Identidad cultural..... | 7 |
| 1.2.3. Multiculturalidad e Interculturalidad | 8 |
| 1.2.4. Prejuicios, estereotipos, discriminación..... | 9 |
| 1.2.5. Racismo, xenofobia y etnocentrismo: realidades..... | 9 |
| 1.3. Educación Intercultural: ¿realidad o utopía?..... | 10 |
| 2. Diseño metodológico | 13 |
| 3. Resultados: Educación Intercultural de potencialidades atenuadas..... | 16 |
| 3.1. El currículo y la EI: de un interés transversal a la superficialidad..... | 16 |
| 3.2. Un escaso reflejo intercultural en los manuales escolares..... | 24 |
| 3.2.1. 5º DE PRIMARIA | 24 |
| 3.2.2. 6º DE PRIMARIA | 27 |
| 3.3. La comunidad educativa ante la EI: un entusiasmo obstaculizado | 29 |
| 3.3.1. La resignación y esperanza del profesorado en activo | 29 |
| 3.3.2. Frustraciones del profesorado en formación: anhelos de cambios | 35 |
| 3.3.3. Un alumnado tolerante e intelectualmente abierto..... | 36 |
| 4. Discusión: la débil orientación intercultural de la praxis educativa | 39 |
| Conclusiones | 44 |
| Referencias | 51 |
| Anexos..... | 61 |

Resumen y palabras clave

Se presenta una investigación educativa que nace de la idea de defender la Educación Intercultural como herramienta para combatir el racismo y las actitudes sociales que lo perpetúan y amparan. Mediante una metodología mixta, capaz de aunar las fortalezas que aproximan la mirada cuantitativa y cualitativa, se acomete un análisis del currículo de Educación Primaria, de diferentes manuales del área de *Ciencias Sociales* para 5º y 6º cursos y de una serie de encuestas realizadas a diferentes agentes de la comunidad educativa. Como resultados más apreciables se desvelan en la normativa y en los textos analizados, los espacios irrisorios habilitados para emprender una verdadera Educación Intercultural sumidos en la preponderancia de aspectos cognitivos diseñados para su reproducción memorística. Por la contra, la comunidad educativa comparte un interés por la interculturalidad como referente educativo y también frustración, por verse desprovistos de herramientas, recursos o estrategias que ayuden en el cometido.

Se concluye entonces que el estado de la Educación Intercultural en la escuela puede y debe mejorar. Pese a que la normativa defienda una Educación Intercultural y tolerante, en la práctica educativa, o se aplica de una forma superficial dejando fuera un marco emocional que aliente el discurso racional, o su desarrollo se concibe debilitado, por la ausencia de una formación y preparación general en este sentido.

Palabras clave: racismo, educación intercultural, currículo, manuales, representaciones socioeducativas de la comunidad escolar.

Resumo e palabras chave

Preséntase unha investigación educativa que nace da idea de defender a Educación Intercultural como ferramenta para combater o racismo e as actitudes sociais que o perpetúan e amparan. Mediante unha metodoloxía mixta, capaz de axuntar as fortalezas que aproximan a mirada cuantitativa e cualitativa, acométese unha análise do currículo de Educación Primaria, de diferentes manuais da área de Ciencias Sociais para 5º e 6º cursos e dunha serie de enquisas realizadas a diferentes axentes da comunidade educativa. Como resultados máis apreciábeis desvélanse na normativa e nos textos analizados, os espazos irrisorios habilitados para emprender unha verdadeira Educación Intercultural sumidos na preponderancia de aspectos cognitivos deseñados para a súa reprodución memorística. Pola contra, a comunidade educativa comparte un interese pola interculturalidade como referente educativo e tamén frustración por verse desprovistos de ferramentas, recursos ou estratexias que axuden no labor.

Conclúese entón que o estado da Educación Intercultural na escola pode e debe mellorar. A pesar de que a normativa defenda unha Educación Intercultural e tolerante, na práctica educativa, ou se aplica dunha forma superficial deixando fose un marco emocional que alente o discurso racional, ou o seu desenvolvemento concíbese debilitado, pola ausencia dunha formación e preparación xeral neste sentido.

Palabras chave: racismo, educación intercultural, currículo, manuais, representacións socio-educativas da comunidade escolar.

Abstract and keywords

An educational research is presented that arises from the idea of defending Intercultural Education as a tool to combat racism and the social attitudes that perpetuate and protect it. Through a mixed methodology, capable of combining the strengths that approximate the quantitative and qualitative gaze, an analysis of the Primary Education curriculum, of different manuals in the area of *Social Sciences* for 5th and 6th courses and of a series of surveys carried out on different agents of the educational community. As more appreciable results, the derisory spaces enabled to undertake a true Intercultural Education mired in the preponderance of cognitive aspects designed for their memory reproduction are revealed in the normative and in the analyzed texts. On the contrary, the school community shares an interest in interculturality as an educational reference and frustration at being devoid of tools, resources or strategies that help in the task.

It is concluded then that the state of Intercultural Education in school can and should improve. Despite the fact that the regulations defend an Intercultural and tolerant Education, in educational practice, or it is applied in a superficial way, leaving out an emotional framework that encourages rational discourse, or its development is conceived weakened, due to the absence of training and preparation general in this regard.

Key words: racism, intercultural education, curriculum, manuals, socio-educational representations of the school community.

Introducción, justificación y objetivos

Las sociedades actuales se caracterizan por una diversidad, pluralidad y complejidad innegable. Reconsiderando el foco de mira desde una perspectiva global, se comprueba que, efectivamente, los escenarios actuales se vuelven multiculturales y caleidoscópicos en cuanto a personalidades (Sáez, 2006). La realidad social de partida se particulariza entonces por poner a prueba la filosofía y estructuras base del entramado colectivo ya sedimentado, así como los principios y capacidades de las personas que lo cohabitan.

En un mundo de fronteras diluidas y resbaladizas, España se concibe como espacio receptor y de acogida para diversidad de culturas y creencias, haciéndose necesario la potenciación y promoción de esa pluralidad como fuente de enriquecimiento. El contexto descrito plantea a las instituciones escolares un reto interesante, a la par que complejo, que consiste en nada más y nada menos que acometer una verdadera Educación Intercultural (EI) óptima y de calidad (Ortega & Mínguez, 1997), demostrándose tolerantes y dialógicas.

Poniendo el foco de atención en aspectos sociales, no se tarda en identificar episodios de intolerancia, de odio o de violencia (lamentablemente frecuentes y de actualidad, pudiéndose aproximar con facilidad diversidad de titulares periodísticos de denuncia que los avalan y prueban) que se producen tanto a nivel nacional como internacional que son motivados en gran parte, por la emergencia de fenómenos como el racismo o la xenofobia. Lo precedente, como es lógico, obstaculiza la preservación y consiguiente logro del reto intercultural (García, 2018) previamente expuesto. Dichos acontecimientos de intolerancia no dejan indiferente a la escuela (y lo concerniente al ámbito educativo), que se ve salpicada y afectada, manifestándose en reiteradas ocasiones inexperta para responder con coherencia, seguridad e integridad a las demandas que la nueva sociedad reclama. Esta situación exige convertir cada comunidad educativa en ambientes convergentes con los principios de la interculturalidad desde los que evitar la exclusión, las etiquetas o entre otros aspectos, la estigmatización, desmontando los estereotipos desde la raíz.

Las razones por las que se decidió abordar la interculturalidad en este trabajo fueron diversas, y una de ellas tiene que ver con la sensibilización por

parte de la autora ante la premisa de que la institución escolar no puede permanecer ajena a la agitación confusa y en ocasiones violenta que se vive hacia la pluralidad. Personalmente, he vivido y sentido en primera persona lo que implica y significa la discriminación racial, aunque ésta se diera de forma indirecta con expectativas llenas de prejuicios que se derrumbaban con mi presencia física al no encajar las representaciones prejuiciosas deducidas de mi apellido con la evidencia de mi apariencia alejada de estereotipos inexistentes en la realidad. He tenido y tengo la oportunidad de conocer gente de procedencia diversa cuyas trayectorias son tan complejas como interesantes, pero que, analizándolas, se entrelazan en una intersección común: la realidad del racismo.

De esta forma, el racismo, se retracta como un fenómeno sobre el que llevo reflexionando bastante tiempo, por lo que, teniendo en cuenta los estudios cursados, relacionados con una profesión cuya influencia en la sociedad destaca por su magnitud y fuerza, me pregunté: ¿hasta cuándo vamos a continuar arrastrando, reproduciendo y por ende, manteniendo una realidad ya desfasada, que no concuerda para nada con los principios y valores de nuestras sociedades, y que lejos de dejar beneficiarios, lo que hace es contribuir a perpetuar las diferencias y coartarnos como personas?

Así pues, coincidiendo con una de las célebres citas de Nelson Mandela en la que defendía que la educación es el arma más poderosa de la que se puede hacer uso para cambiar el mundo, no quise perder la oportunidad de visibilizar todas estas cuestiones e invitarme a mí misma (y al/la potencial lector/a) a profundizar sobre ellas, reflexionar y aproximar o crear diseños didácticos o herramientas con las que erradicar y combatir el racismo desde las escuelas. El reto al que se aspira no cabe duda de que es complejo, pero ello no quiere decir que sea imposible. Recordemos aquella frase que se pronuncia en los momentos difíciles “nadie dijo que fuera fácil”, pues bien, ante esta situación se puede optar por múltiples alternativas, pero se sugiere continuar la lucha hacia el objetivo de la interculturalidad, una meta que se torna en este caso real y necesaria.

La EI, en la práctica se torna desfigurada. El estudio presente busca así ofrecer una reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural y antirracista, demostrando que otro modo de hacer educación (con los derechos humanos o los valores democráticos) es posible.

Así, el objetivo general del trabajo radica en investigar la importancia de emprender actuaciones didácticas críticas e interculturales que respondan a la complejidad y pluralidad actual, mediante el análisis de diferentes instrumentos educativos (libros de texto, currículum) y el estudio de las representaciones sociales que emergen desde la comunidad educativa hacia la diversidad cultural, identificar tanto debilidades como potencialidades del actual sistema educativo, para tenerlas en cuenta, cubrir el reto de la EI y reflexionar sobre los mecanismos de transmisión del racismo. De este objetivo, se desentrañan los siguientes:

- Demostrar la necesidad de emprender propuestas educativas que, siendo respetuosas con las diferentes identidades, contribuyan a destruir prejuicios racistas y reforzar valores de índole proactiva como la equidad, la tolerancia, la empatía, la justicia y la convivencia.
- Analizar en qué medida está lograda la EI en las aulas, para justificar la importancia de adaptar el actual enfoque educativo.
- Conocer el modo en que se responde a la realidad multicultural desde los centros educativos para comprobar hasta qué punto desde la práctica se denota un compromiso con la diversidad cultural.
- Profundizar sobre los factores que dificultan el logro de la EI, revelando la insuficiencia de ciertos recursos educativos.
- Valorar el interés del futuro profesorado hacia la EI y conocer qué opinión guarda sobre la formación recibida al respecto.
- Reivindicar cambios de tipo estructural y organizativos en las escuelas que contribuyan a abandonar principios monoculturales y etnocentristas de las prácticas y modelos educativos.
- Proponer un tratamiento específico de la interculturalidad proponiendo el área de *Ciencias Sociales* como dinamizadora del pensamiento crítico que, sin dejar de lado la curiosidad, las emociones o la creatividad, promueva relaciones escolares positivas y de denuncia del racismo.

De esta forma, el presente trabajo fin de grado pretende dar respuesta a la sucesiva pregunta de investigación: *¿En qué estado se encuentra y de qué forma es valorada y concebida la interculturalidad en el ámbito educativo?*

El documento se estructura en diversas secciones, comenzando por esta primera, una introducción en la que se justifica la elección del tema, se expone la problemática que se pretende responder, y se explica de forma breve las metas que se persiguen. El siguiente apartado, se destina al marco teórico, que funciona como la base de apoyo y sostén de las posteriores argumentaciones y valoraciones. A continuación, se describe el diseño metodológico seguido para la elaboración de la investigación. Se comparte después una visión global generada a partir de los análisis y estudios realizados, cerrando el trabajo con unas conclusiones a través de las que se conocerán las reflexiones suscitadas a lo largo del proceso para la composición del escrito y la supeditada valoración crítica de la consecución de los objetivos establecidos. Finalmente, se abre un apartado para las referencias y otro para los anexos.

Realizada la presentación de la configuración del documento, se espera que lo que sigue a estas líneas, se interprete como una información coherente, aventure a profundas y críticas reflexiones y acciones (de cambio o en su caso de mejora), y como no, resulte del agrado para el/la potencial lector/a.

1. La interculturalidad: filosofía social y engranaje de la nueva educación

1.1. ¿Hacia dónde vamos?... preguntémonos mejor ¿de dónde partimos?

Se anhele o no, el entramado social circundante se torna cada vez más heterogéneo, y, por ende, la ciudadanía está llamada a formar parte de un planeta pluricultural (Abad, Cucó & Izquierdo, 1993; Ortega, Gil & Mínguez, 1994; Arnaiz, Méndez & Negro, 2008; Escarbajal, 2012; Escarbajal, 2014).

En consecuencia, el corazón de las sociedades europeas se torna diverso, hasta el punto de, tal y como enuncian Abad, Cucó & Izquierdo (1993), plantearse el abandono de los propios tintes de homogeneidad debido a la convivencia de diferentes culturas, valores, religiones y modelos de estructuración social (Méndez & Payo, 2008) que motivan a la consideración del mundo desde una visión caléidoscópica (Escarbajal, 2014; Guzmán, 2015) y suplente de un discurso monolítico, etnocéntrico y lineal del pasado. Martín-Albo & Sánchez (2003) indican que este tipo de cambios (expuestos en la Conferencia sobre el Nuevo Milenio de las Naciones Unidas) conducen a un mundo menor en el que, paradójicamente, las diferencias se incrementan. Aludiendo a la

concreta situación de España, múltiples autores señalan la inmigración como realidad que reclama nuevas medidas socioculturales adaptadas (Bartolomé, 2002a; Barreiro & Zamora, 2008). Las sociedades occidentales (duales y étnicamente plurales) se enfrentan así al riesgo de la incertidumbre (por su carácter imprevisible y complejo) (Abad, Cucó & Izquierdo, 1993). Coincidiendo con esta idea, Giddens (2000, citado en Arnaiz & Escarbajal, 2012) advierte de la emergencia de una importante revolución en los modos de pensar y de actuar.

El ambiente definido en las líneas anteriores, motiva el nacimiento de modalidades polarizadas e incongruentes en sus cimientos, decantándose la realidad social por tendencias opuestas que incorporan a la “aldea global” concebida por McLuhan, niveles de inestabilidad y conflictos: por un lado el fenómeno excluyente de la *globalización*, que selecciona y difunde la visión de una determinada realidad a favor de una uniformización de la vida colectiva, y por otro, la inclusión de *reivindicaciones particularistas y localistas* que defienden identidades diferenciadas y específicas (Sáez, 1992; Abad, 1993; Elosua, 1994a; Martín, 1999; Bartolomé, 2002a; Pérez, García, Méndez & Payo, 2008).

Se precisan herramientas con las que erradicar o en su caso, disminuir actitudes intolerantes (enterrando y callando fenómenos como el etnocentrismo), que podrían desembocar en preocupantes fundamentalismos y conflictos interétnicos (Abad, 1993; Buxarrais et al 1993; Marín, 2002). Y es que como bien manifestó Muñoz (1995) en su momento, ante la diversidad no tardan en brotar reacciones de “miedo al otro” que responden a la desconfianza que el ser humano profesa ante lo desconocido (Buxarrais et al, 1993). De este modo, pese a que las sociedades modernas se asientan sobre principios como el de la igualdad, no se eximen de fenómenos opuestos a la tolerancia, como lo son el racismo, la discriminación o la xenofobia (Muñoz, 1995).

Para comprender mejor lo anterior, se propone un viaje por la historia con el que recordar hitos no tan distantes como el que señala Rodríguez (2002) contextualizándose en el siglo XX, tras la 1ª guerra mundial (GM), quien junto con Buxarrais y colaboradores (1993) hace referencia al exterminio del pueblo judío de la Alemania Nazi como muestra de la base etnocéntrica imperante del momento, emergiendo el deseo de crear una conciencia europea. El fin de la 2ª GM, trajo consigo cambios contundentes en el panorama europeo.

Fracturándose en distintas secciones (una parte reconstruida con los fondos del Plan Marshall, asociada la otra al bloque comunista), conllevó al cometido bélico de la Guerra Fría (Rodríguez, 2002). La Europa Occidental se dividió en bloques antagónicos. Desde 1989 y la etapa posterior a la caída del muro de Berlín, semejaron ser factores de mejora para el escenario europeo, pero como señala Foucher (1995:14, citado en Rodríguez, 2002), el contacto entre la ciudadanía y los gobiernos certificaba la necesidad de construir un nuevo modelo de sociedad en el que desarrollarse y vivir en armonía.

Así, pese a que Europa se relataba como abierta y tolerante (Buxarrais et al, 1993), basta con extrapolar la mirada a las presentes sociedades para percibir la recurrente presencia de las múltiples formas de racismo (Ruiz, 1999). A raíz del horizonte definido y hasta la actualidad, se idearon toda una serie de planteamientos sociales y propuestas educativas con las que incentivar fórmulas desde las que conciliar las nuevas identidades. Prueba de ello, podrían ser dos (*Aprender a convivir, Aprender a ser*) de los cuatro pilares declarados en el informe Delors de la UNESCO, como mecanismos de cambio y de reivindicación de la diferencia como valor y estrategias de integración (Delors, 1996; Bartolomé, 2002b; Méndez & Payo, 2008; Gómez, 2012; Escarbajal, 2014; Palma, 2016).

Aprender a convivir en la nueva “sociedad red” (Castells, 1994 citado por Marín, 2002), requiere edificar una educación cívica e intercultural promotora de habilidades de negociación. De esta forma, la búsqueda de un nuevo idioma de comprensión y colaboración social, se aprecia un primer paso (Touriñán, 2007) para enriquecer la cultura universalizada desde el *principio de reconocimiento mutuo* propuesto por Cabrera (2002). En esta tesitura, la comunicación y Educación Interculturales se presentan como claves dinamizadoras del cambio (Santos & Lorenzo, 2002; Méndez, Barreiro & Zamora, 2008; Moriña, 2008).

1.2. Precisión terminológica como garantía de veracidad

En la contextualización que se viene de compartir, se citaron términos que emergen desde el esqueleto vertebrador de las emergentes sociedades caracterizadas, en palabras de Cernadas (2011), por la pluralidad cultural, y que afloran cuando los sentimientos de pertenencia se demuestran distorsionados. Como atestiguaba tiempo atrás el célebre escritor Voltaire, “una palabra mal

colocada, estropea el más bello pensamiento”, por lo que antes de juzgar la realidad sobre la que versa el estudio, se comparte primero esta fase previa que les confiere fundamento, fiabilidad y coherencia a los discursos posteriores que se exponen bien avanzados los epígrafes. Se explican así conceptos asociados a fenómenos que prevalecen en la actualidad, un tiempo designado “el siglo del mestizaje” por Arnaiz & Escarbajal (2012), pues para *aprender a convivir* en la diferencia (Antón & Ros, 1996) y coincidiendo con Bernabé (2012), comprender ciertos conceptos contribuirá a garantizar un correcto tratamiento de las situaciones sociales que inciden también en la educación.

1.2.1. Cultura

El ADN de las nuevas sociedades, respondiendo al actual impacto cultural, se aprecia plural. Partiendo de esta premisa, se optó por iniciar la sección con el concepto de *cultura* cuyo carácter interaccionista complica la aproximación de una definición universalmente válida (Sáez, 1992). Para Muñoz (1995) las *culturas* no se dan por sí solas, sino que son creadas y transformadas por los pueblos. Recogiendo esta perspectiva, Touriñán (2006), explica que tanto *identidad* como *cultura* no existen de forma objetiva. Aunque dicha palabra se concibe de uso común, su significado además de no ser unívoco, sufre transformaciones constantes (Escarbajal, García & Escarbajal de Haro, 2007; Cernadas, Santos & Lorenzo, 2013). Según explicitan Arnaiz & Escarbajal (2012), varias tendencias la perfilan como la manera de ser que una comunidad exterioriza en una época concreta (Buxarrais, et al, 1993). En cualquier caso, como precisa Abdallah-Pretceille (2006, citado en Arnaiz & Escarbajal, 2012), las diversas acepciones no terminan de dar cuenta de la diversidad cultural.

1.2.2. Identidad cultural

Las culturas no son islas monolíticas, se condicionan por factores de culturas próximas, apareciendo en los encuentros la necesidad de configurar una identidad (Rodríguez, 2002; Arnaiz & Escarbajal, 2012). En marcos como este debe evitarse confundir la *adaptación* con la *negación* de la propia *identidad cultural* (Escarbajal, 2011), por la sencilla razón de que adaptarse, como reseña Marín (2002), no implica renunciar a los propios valores y someterse a los de otros, sino integrarse defendiendo la propia especificidad cultural. En 1993

señalaban Buxarrais y colaboradores que la Europa actual se encontraba en un momento de pérdida de la propia identidad. No obstante, ante esta afirmación, autores como Bartolomé (2002a) proponen hablar no de *identidad* en singular, sino de *distintas identidades*, para recoger y considerar así el *polimorfismo del ser* (Rodrigo, 1999, citado en Marín, 2002).

En este sentido se expresa Maaluf (1999, citado en Marín, 2002) defendiendo la *polidentidad* hablando de *identidad* como pluri pertenencia, o Roque (1998, citado en Marín, 2002), planteando la *polidentidad* como identidad del hombre contemporáneo. Con todo, distinguiendo entre dimensión personal y social de la identidad, Cernadas (2011) propone que son las personas las que construyen una identidad colectiva. Ilustrado lo anterior, en el ámbito de la educación, deben respetarse las múltiples identidades de cara a la construcción de una identidad cultural armónica, moral, preservadora de la diversidad y combatiente del desarraigo e individualismo solitario (Touriñán, 2007).

1.2.3. Multiculturalidad e Interculturalidad

Multiculturalismo e Interculturalidad, indica Diez (2004) suponen enfoques recurrentes en los discursos educativos. El multiculturalismo, en palabras de esta autora, es un concepto noratlántico que enmarca contextos donde las culturas coexisten de forma separada, puntualizando Bernabé (2012) que ello no implica convivencia. Por lo anterior, Sáez (1992), Martín-Albo & Sánchez (2003) y Cernadas (2011) presuponen que esta orientación bebe de fuentes de relativismo cultural, y aunque tolera la existencia del otro, lo clasifica, provocando guetos de culturas minoritarias (Ruiz, 1999). De esta forma, aunque responde a la diversidad cultural, como apunta Palma (2016), la perspectiva multicultural en sí misma, no supone un enriquecimiento cultural ni personal (Barragán & González, 2008; Méndez, Barreiro & Zamora, 2008).

El horizonte intercultural por su parte, surge en los años setenta y del mismo modo que el término anterior, también como modelo de gestión de la diversidad cultural (García & Arroyo, 2014). Sáez (1992), Barragán & González (2008), Escarbajal (2011), Bernabé (2012) y entre otros autores, García & Arroyo (2014), retractan como características de este prisma, la convivencia, la apertura

y actitudes de tolerancia y cooperación. Diez (2004) y Palma (2016), atendiendo a lo anterior, subrayan el *diálogo* como palabra clave.

La interculturalidad se dibuja así, como una meta necesaria (Bernabé, 2012), pero imaginada aun desde una visión de futuro (Cernadas, 2011), cuyo desarrollo, establecen Sáez (1992), Martín-Albo & Sánchez (2003) y Escarbajal (2011), precisa la asunción del pluralismo cultural también desde la educación.

1.2.4. Prejuicios, estereotipos, discriminación

Ante la diversidad cultural, suelen florecer conflictos que transitan desde la exclusión social, hasta el racismo y la intolerancia (Diez, 2004). En sintonía con esta argumentación, se vislumbran en esta sección percepciones sociales negativas susceptibles de emerger en la encrucijada cultural del presente.

Comenzando por los *prejuicios*, estos acompañan a la totalidad de los individuos y aluden a modalidades de pensamiento nutridas de experiencias directas (Arnaiz & Escarbajal, 2012) y construidas sin verificación ni datos contundentes (Elosua, 1994a; Pérez, García & Martín, 1999). Como revelan Arnaiz & Escarbajal (2012), se refieren a juicios negativos con la capacidad de crear daños sociales o provocar brotes de comportamientos violentos. Deben ser, por tanto, motivo de atención, pues autores como Woldenberg (1997), Pérez, García & Martín (1999) alertan de un crecimiento alarmante de los mismos, especialmente, de los racistas y xenófobos.

Los estereotipos por su parte, en palabras de Elosua (1994b), pueden acompañarse de prejuicios y designan percepciones erróneas que conducen a generalizaciones acríicas (construyendo etiquetas) simplificadoras de la realidad (Antón & Ros, 1996; Pérez, García & Martín, 1999; FETE-UGT, 2017).

1.2.5. Racismo, xenofobia y etnocentrismo: realidades

Las realidades sociales reseñadas a través de los términos anteriores se enmarcan en paisajes caracterizados por una convivencia dudosa bañada de fenómenos intolerantes (Abad, 1993). Se cae en el *etnocentrismo* cuando se ignora u obvia el fenómeno de la culturización (Méndez, Barreiro & Zamora, 2008), funcionando como base primaria del *racismo moderno* (Flecha, 2001) y motivando a retractar ciertas culturas como superiores (Abad, 1993).

El *etnocentrismo* niega el derecho a la igualdad, mientras que el *racismo* rechaza el derecho a la diferencia y se asocia con una realidad compleja, cotidiana y visible tanto dentro como fuera de los centros educativos (Antón, Aparicio, Ortega y Gasset, García & Migallón, 2013), cuya existencia suele, sin embargo, negarse incluso por aquellos que realizan acciones claramente racistas (Besalú, 1998; VV.AA., 2007). Aunque pocos se identifican como racistas, lo cierto es que se vuelve un fenómeno extendido hasta el punto de apreciarlo reiterado en la genealogía de la historia (considérense acontecimientos como la limpieza étnica de Yugoslavia en 1991, el apartheid acometido en África del sur en 1900 o la masacre de la minoría tutsi de Ruanda en 1993) (Ruiz, 1999; FETE- UGT, 2017).

Como sistema ideológico, el *racismo*, comenzó a propagarse en Europa a partir de 1930, y como elementos fundadores podrían aproximarse la conciencia de identidad cultural durante el período de colonización, la introducción de la jerarquía cultural y el convencimiento de la superioridad de ciertas razas (Ruiz, 1999). El término *xenofobia*, además de manifestar intolerancia (Abad, 1993), expresa también insolidaridad e injusticia, y su acepción declara odio y rechazo hacia las personas extranjeras (Elosua, 1994a).

1.3. Educación Intercultural: ¿realidad o utopía?

La EI se exhibe como la estrategia clave del escenario educativo capaz de responder a la diversidad cultural, revocándola algunos autores como una necesidad e incluso exigencia de los nuevos tiempos (Sáez, 1992; Ortega & Mínguez, 1997; Besalú, 1998; Escarbajal, 2014). Este modo de hacer escuela y de educar que se construye desde un enfoque híbrido y desprovisto de fronteras (Ormaetxea, 2018), presenta conexiones con la inclusión educativa (Pedrero, Moreno & Moreno, 2017) y con formulaciones pedagógicas remitentes a tradiciones y contextos de surgimiento diferentes: *educación global*, *antirracista* o *multicultural* (Diez, 2004).

Representa, por tanto, una actitud pedagógica preventiva del racismo o xenofobia (Cantallini, 2013). Se basa en el respeto a otras culturas (García & Arroyo, 2014) y se proyecta como proceso (y no como meta) compartido (López & Pérez, 2013). Funciona en un ambiente dialógico, interaccionista (Martín-Albo

& Sánchez, 2003) y descansa en el principio de reconocimiento mutuo mencionado por Cabrera (2002) y más adelante por Moriña (2008), autores que, como Touriñán (2007), retractan la comunicación intercultural como instrumento dinamizador de uno de los pilares del informe de la UNESCO: “aprender a convivir” (Delors, 1996; Méndez & Payo, 2008; Palma, 2016).

El docente se enmarca como herramienta pedagógica por excelencia, sin la cual, la EI adolecería en sus raíces. Vega e Isidro (1997), abogan por una mejora en su formación (Goenechea, 2008; López & Pérez, 2013), pues un estudio realizado por Cernadas, Santos & Lorenzo (2013) manifestó la preocupación efervescente que este colectivo profesaba al verse descubierto de una preparación a través de la que traducir en la práctica el sentido de la interculturalidad. Cabría aquí mencionar el matiz indicado por Goenechea (2008) cuando revela que la titulación de Magisterio destaca por ser la que menos atiende a la Educación Intercultural específicamente.

Frente este panorama, se configuraron diferentes propuestas. Leiva (2012) subrayó una formación intercultural de carácter inclusiva, práctica y reflexiva, añadiendo posteriormente, García & Arroyo (2014) la secuencia *práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica*.

Otros autores, más que subrayar la formación centran la mirada en la actitud y mentalidad del profesional, precisando que un profesorado insensible hacia este ámbito vislumbraría proyecciones que no tardarían en hacer mella en el alumnado (Ruiz, 1999). Relacionado con lo anterior, hablan Pérez, García & Martín (1999) del papel de las expectativas, que podría relacionarse con la teoría de la profecía autocumplida propuesta por Robert Merton o del efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (Vega & Isidro, 1997; Vargas, 2016). Por otra parte, la EI no es sin una educación en valores (Ortega & Mínguez, 1997), concretando Peiró & Merma (2012), el respeto y la tolerancia como los (valores) principales (Martín-Albo & Sánchez, 2003; García-Cano, Márquez & Agrela, 2008).

Este tipo de educación motivadora de procesos pluridimensionales e integrados (Arana & Batista, 1999), además de aprender a reconocer la diferencia, invita a aprender a respetarla (Escalzo & Álvarez, 2002). En palabras

de Palma (2016), inicia al alumnado en procesos reflexivos motivándolo a adoptar una visión crítica, creativa y transformadora de la sociedad.

Ante la infinidad de definiciones del término *valor*, es recurrente compararlo con un poliedro (Arana & Batista, 1999). De forma sintetizada, algunas de sus características serían el intercambio, la lucha contra la exclusión o el respeto a la diferencia cultural (Sáez, 1992; Ruiz, 1999; Bartolomé, 2002b; Cantallini, 2013). Del mismo modo, la tolerancia, el pluralismo, la cooperación y la corresponsabilidad social o entre otros tantos, la revisión del currículo para eliminar el etnocentrismo, serían algunos de sus principios (Arroyo, 2014).

La reflexión sobre este tipo de educación (EI) recorre ya unas cuantas décadas, dirigiéndose hasta finales de los años setenta, tan sólo a hijos de inmigrantes extranjeros (Besalú, 1998; Peñalva & Angeles, 2009), interpretado este como uno de los mayores errores acometidos (Besalú, 1998; García-Cano, Márquez & Agrela, 2008), pues para desarrollar la competencia intercultural, tal concepción educativa (como hoy se sabe) debe materializarse en un principio rector para la totalidad del alumnado (Arroyo, 2013), y no de una parte.

Así lo explica Muñoz (1995), quien coincide con Ortega, Gil & Mínguez (1994) en la descripción de seis modelos apreciados en la trayectoria de la Educación Intercultural: modelo de educación compensatoria, de educación segregada de inmigrantes y minorías étnicas, de mantenimiento de la lengua materna, de educación bilingüe y bicultural, de educación para la tolerancia o no racista y de educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo.

El currículum, en consecuencia, requiere vislumbrarse abierto y flexible (Muñoz, 1995; Escalzo & Álvarez, 2002; Escarbajal, 2014; Palma, 2016), y la metodología, además de innovadora, debe resultar interactiva, significativa, cooperativa y experiencial capaz de desarrollar y cultivar el pensamiento crítico, incentivando al estudiantado a la acción (del Campo, 2002; Escalzo & Álvarez, 2002; Moriña, 2008; Escarbajal 2014; Toro, y otros, 2014; Guzmán, 2015). Así, se observa que las prácticas y políticas educativas actuales comienzan a sensibilizarse ante esta realidad, pero cabría preguntarse en qué condiciones y desde qué enfoque (Fernández, Blanco, Armas & Alonso, 2020).

2. Diseño metodológico

El diseño inicialmente concebido para el presente estudio, como respuesta a la pertinente adaptación que demandó la crisis sanitaria vinculada con el COVID-19, sufrió una importante modificación. La primera opción estructurada, consistía en la aplicación y posterior documentación reflexiva de una experiencia didáctica innovadora desarrollada en un centro educativo real, donde se aplicaría una propuesta que, orientada al área de *Ciencias Sociales*, se asentase en principios combatientes del racismo, discriminación y xenofobia.

El núcleo central, era, por tanto, la EI como clave para la erradicación de estereotipos racistas, xenófobos e intolerantes en el ámbito escolar como primer paso para la destrucción de los mecanismos latentes de este tipo de discriminación en el ámbito social. No obstante, el cierre repentino de los centros escolares y la consecuente etapa de confinamiento, significaron factores que lógicamente obstaculizaron la puesta en marcha de ese primer diseño.

Marcel Proust señalaba que el verdadero aprendizaje consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en mirar los ya disponibles con nuevos ojos. Pues bien, esto mismo fue lo que se realizó en este caso, por lo que, dadas las circunstancias que se acaban de describir, el paisaje seguía siendo el mismo (el relativo a la educación, y el conectado con la interculturalidad), pero los ojos desde los que se miraba eran diferentes: ya no se optaría por la aplicación práctica y vivencial de una propuesta innovadora (porque por una razón u otra, y pese a intentarlo por vías telemáticas, resultó imposible), sino por un análisis crítico-reflexivo del que extraer datos de interés y acometer igualmente el trabajo investigativo que se recoge y se documenta en este archivo.

El primer escalón contemplado que dinamizó el inicio del estudio fue el relativo a la justificación, pues se entendió que tener claros los objetivos, así como las razones que alentaron a seleccionar la Educación Intercultural como eje y como base de la investigación, contribuiría a darle una razón de ser al proyecto, susceptible de ser compartida asimismo con el/la potencial lector/a.

El siguiente paso consistió en la redacción de un marco teórico acometiendo antes la pertinente investigación documental de la que extraer una

mirada global del terreno, encajando las ideas ya construidas en relación con la Educación Intercultural. De esta forma, consultando diferentes bases de datos y accediendo a Bibliotecas, se reunió una bibliografía contundente con libros, documentos y revistas científicas, que dinamizase la construcción posterior de un discurso rico y coherente que fundamentase la investigación.

Posteriormente se emprendió el análisis de los datos recopilados (dejando una etapa extensiva e intermedia entre esta fase y la anterior, que otorgase el tiempo suficiente para reunir el material escolar objeto de estudio, y conseguir participantes motivados a responder a los cuestionarios confeccionados). Los ejes vehiculares de la investigación se concretan así en dos vertientes: por un lado, un análisis exhaustivo del currículo y un estudio crítico-reflexivo de los manuales escolares empleados en el último ciclo de la etapa de Educación Primaria, y por otro, una indagación interpretativa, descriptiva y estadística de los cuestionarios diseñados y aplicados (de elaboración propia) que respetaron la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes.

Los manuales analizados fueron un total de cuatro, todos ellos centrados en el área de *Ciencias Sociales*. Con el propósito de dinamizar la lectura posterior, a la hora de presentar los comentarios sobre los manuales considerados, se referirán haciendo uso de la siguiente codificación: **manual 1, 5º** (Bellón, Fariña & Zabaleta, 2015), **manual 2, 5º** (Ferreiro, Gómez, Mancheno & Moreno, 2014), **manual 1, 6º** (Bellón, García, Moral & Echeverría, 2015) y **manual 2, 6º** (Moreno, Llorente & Rodríguez, 2015).

Las decisiones asumidas para el alcance de los objetivos, las estrategias, los métodos o técnicas seleccionadas, forman parte de lo que se entiende como “metodología de investigación” (Balbastre-Benavent & Ugalde, 2013, p.180), es decir, la forma en que se focaliza el proceso investigativo (Castaño & Quecedo, 2002), que no debería confundirse con los métodos propiamente dichos (siendo la metodología un metanivel de investigación que describe, explica y justifica los métodos) (Hernández, 1988). Partiendo de que ninguna metodología es superior ni inferior (Buendía, 1998; Balbastre-Benavent & Ugalde, 2013; Castillo & Gamboa, 2013), la que se aprecia en este estudio proviene de procesos reflexivos mediante los que la investigadora arbitró la tipología que estimó

oportuna para los objetivos propuestos (Tejedor, 1986; Plata, 2007; García, 2010, citados en Castillo & Gamboa, 2013).

Atendiendo a lo anterior, el estudio se apoya en una metodología híbrida (mixta), es decir, en una dualidad que conjuga procedimientos cuantitativos y cualitativos, capaces de vehicular y aproximar una visión más amplia, dialógica e integral (con datos estadísticos y numéricos, sin dejar de atender la dimensión personal) así como profundizar en la esencia del tema analizado. Pese a que los estudios de corte cualitativo implican un mayor esfuerzo por la requerida preparación previa a la recopilación de los datos (Knobel & Lankshear, 2000), resultan favorables para explicar y comprender los cambios y procesos desarrollados en la vida cotidiana y social (Ruiz, 2011), desde la flexibilidad y apertura (Sarmiento, 2004), que es lo que se buscaba en este caso.

Por ello, como “estrategia de investigación cualitativa” (Munarriz, 1992), tal y como se adelantó en líneas anteriores, se aplicó un análisis interpretativo de materiales recurrentes en el entorno educativo. No obstante, a la exploración inferencial narrativa, le antecedió una fase de examinación numérica de los datos para generalizar así la frecuencia de ciertos fenómenos (Flick, 2009, citado en Balbastre-Benavent & Ugalde, 2013), recurriendo para ello a procedimientos estandarizados de investigación (Repullo, Donado & Casas, 2003). De entre las técnicas de este tipo, se examinó, mediante un recuento numérico, la frecuencia de palabras específicas en los diferentes materiales analizados.

Se aplicó de forma telemática tres cuestionarios dirigidos a distintos grupos y perfiles de referencia conformando una población de 271 participantes: profesorado en activo de Educación Primaria (**cuestionario A**; 90 participantes con diferentes años de experiencia; fig.13; habiendo impartido el vigente año académico diversidad de cursos; fig.14), profesorado en formación (**cuestionario B**; 95 participantes de grados varios; fig. 12) y estudiantes de 6-12 años (**cuestionario C**; 86 participantes, de los cuales, 12 indicaron proceder de fuera de España, siendo el país mayoritariamente reseñado, África, concretamente Marruecos; otros fueron Senegal, Colombia y Japón). Las preguntas que conforman el cuerpo de los cuestionarios podrán conocerse acudiendo a la sección habilitada a los anexos, adelantando aquí su diversidad tipológica: cerradas, de elección múltiple (pudiendo seleccionar en ocasiones

todas o algunas de las alternativas facilitadas, aunque ello se especifica en cada caso concreto, desde el enunciado de cada pregunta), de estimación y abiertas (López-Roldán & Fachelli, 2015).

Así y todo, una idea debe quedar clara, y es que la investigación registrada, más que visibilizar y compartir resultados cerrados, pretende ir más allá y cavilar de forma crítica en las percepciones facilitadas por los diferentes agentes encuestados, reflexionando asimismo sobre la coherencia de la normativa que orienta y condiciona parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo. Los datos allegados en esta investigación, por tanto, no deben interpretarse como realidad extrapolable, universal o totalmente fidedigna, pues ni el carácter del estudio lo permite, ni el tamaño de las muestras lo fomentan.

Se pretende entonces, ofrecer una reflexión en clave teórica, a partir de la que proyectar en la sección que cierra el estudio investigativo, a modo de conclusión, alternativas y vías posibles de mejora y de continuidad en vistas a erradicar y sucumbir las debilidades halladas, así como a potenciar las fortalezas evidenciadas sobre el tratamiento de la interculturalidad en el entorno educativo.

3. Resultados: Educación Intercultural de potencialidades atenuadas

3.1. El currículo y la EI: de un interés transversal a la superficialidad

Partiendo de la premisa de que el currículo es la base sobre la que se construye y sedimenta el entramado educativo, se comparte en las siguientes líneas un estudio que, estribado en el Decreto 105/2014, pretende comprobar de qué forma se comprende la interculturalidad desde las bases curriculares.

La potenciación del aprendizaje por competencias es uno de los pilares en los que descansa el decreto, una tipología de aprendizaje caracterizada por su transversalidad, dinamismo y carácter integral, por lo que, leyendo las consideraciones previas, podría pensarse que la interculturalidad, a primera vista, no debería contar con problema alguno para verse contemplada desde las diferentes áreas. Acudiendo a las finalidades educativas, el alumnado completaría la etapa disponiendo de una formación integral con la que demostrarse tolerante hacia la diversidad y pluralismo. Así, avanzando en la lectura del currículo, de entre los quince objetivos que se señalan, se resaltan

cuatro, coincidentes con a), c), d) y m) (Decreto 105/2014, p. 37413) como los fuertemente relacionados con la filosofía de la temática del estudio.

Con respecto a las competencias clave, se acentúan la *competencia social y cívica (CSC)*, y la *conciencia y expresiones culturales (CCEC)* por su parentesco y arraigo con la diversidad cultural (Decreto 105/2014, p. 37416). Desde el articulado de los *elementos transversales*, se especifica que la discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social, la prevención y resolución pacífica de conflictos, valores como la libertad, la justicia, la igualdad, el respeto por los derechos humanos o entre otros, la pluralidad, deberían trabajarse a lo largo de la etapa de forma transversal. Se incorpora un inciso que resulta de especial interés por su conexión con el estudio, precisando que la programación docente debería comprender la prevención de cualquier forma de violencia, de racismo o xenofobia (Decreto 105/2014).

Siguiendo el orden propuesto en el currículo, el área de *Ciencias de la naturaleza*, además de proporcionarle al alumnado las bases de una formación científica y tecnológica, busca también contribuir al desarrollo de competencias que permitan comprender la realidad diversa. El área se organiza en varios bloques: *introducción a la actividad científica (B1)*, *el ser humano y la salud (B2)*, *los seres vivos (B3)*, *la materia y la energía (B4)* y *la tecnología (B5)* (Decreto 105/2014, p. 37435), y tras analizar los contenidos propuestos para cada curso, se encuentra que, de los cinco bloques en los que se estructura, podrían favorecer el abordaje de valores que atañen a la interculturalidad los dos primeros, especialmente, el primero.

El aprendizaje cooperativo (estrategia también comprendida en los principios constructores de la Educación Intercultural), en esta área, se declara contenido explícito para todos los cursos, encontrándose también con contenidos que incitan a respetar las diferencias entre las personas, a relacionarse con los demás o a resolver los conflictos de forma pacífica.

Ciencias Sociales se dilucida como área promotora del desarrollo personal y social del estudiantado. La lectura de su texto introductorio, la retracta como área potente para el tratamiento de la diversidad cultural en las aulas, enmarcándola como funcional en la promoción y desarrollo de capacidades,

habilidades y actitudes con las que resolver de forma tolerante los encuentros con personas de procedencias diversas (pues, recogiendo textualmente lo precisado en el currículo, el área, además de apostar por un *aprovechamiento de los recursos físicos del entorno*, incluye también los de tipo *humano* junto con las *diferencias interculturales*, describiéndolas como *un aspecto enriquecedor que acerca posibilidades de aprendizaje*) (Decreto 105/2014, p. 37480).

Continuando con la revisión de los contenidos de aprendizaje para los diferentes cursos del área, y comparándola con los análisis aproximados para las otras áreas, se encuentran referencias más estrechamente vinculadas con la diversidad cultural. De este modo, la cooperación, el diálogo y la resolución de conflictos, son cuestiones reiteradas y constantes en todos los cursos. Los dos últimos, en cambio, se diferencian por integrar en el cuerpo de contenidos, ítems que aluden a la realidad emigratoria acontecida tanto en España como en Europa, abordándose en 6º curso un contenido que resulta esclarecedor para la temática que nos compete *B4.5. Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales del siglo XIX* (Decreto 105/2014, p. 37536).

Teniendo en cuenta lo aventurado hasta el momento y concebida la estructuración manifestada en el decreto, tendría cabida la afirmación que declara la interculturalidad con perfecta cabida en esta área, demostrándose competente para cubrir con creces el objetivo de potenciar la autonomía y el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado.

El estudio del área de *Lengua Castellana y Literatura* se acometió atendiendo también al área de libre configuración autonómica, conceptualizada en este caso como *Lengua gallega y Literatura*, encontrando la justificación de la elección en las fuertes sinergias que se evidencian entre ambas, las cuales, se organizan siguiendo una misma estructuración (que se comprueba con la lectura de sus bloques). Ambas áreas buscan el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística del alumnado, aproximando para ello diversidad de herramientas y conocimientos específicos. No obstante, cabe recordar que, tal y como clarifica el propio currículo, por un lado, la lengua destaca por ser el medio de las *relaciones interpersonales* y la *puerta de acceso al conocimiento*, y, por otro lado, la *literatura permite operar con el conocimiento, transmitir la*

cultura, liberar el pensamiento y fomentar una reflexión crítica por parte del alumnado (Decreto 105/2014, p. 37539).

Analizando los aprendizajes propuestos desde estas áreas, se denota en todos los cursos una reiteración de contenidos compatibles con los principios de la diversidad cultural: promoción de estrategias y normas para el intercambio comunicativo, o el empleo de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias, son premisas que se hallarán y que dan muestra de ello. De todas formas, pese a que la interculturalidad asemeja tener cabida en estas áreas, cabría recordar que, atendiendo a la proporción de los contenidos propuestos desde cada área, se demuestra una innegable prioridad que ambas realizan hacia su principal cometido antes mencionado, el logro y desarrollo de la competencia comunicativa lingüística (Decreto 105/2014, p. 37539 y 37981).

Los contenidos del *área de Matemáticas* se relacionan más forzosamente (de un modo no tan claro ni evidente) con los principios de la EI. Por la propia naturaleza del área, el análisis acometido demuestra el peso considerable que otorga a aspectos numéricos, cuantitativos y puramente matemáticos. No obstante, si bien es cierto lo anterior, también lo es la aspiración del área a propiciar aprendizajes funcionales y proveer oportunidades de reflexión sobre lo realizado. Es en espacios habilitados para esos cometidos, donde podría verse integrada la realidad de la interculturalidad, ya que en la propia presentación se hace explícita la idea de lograr con su abordaje una relación de los aprendizajes presentados con situaciones de la vida cotidiana (Decreto 105/2014, p. 37631).

Comentando ahora cuestiones del área de *primera lengua extranjera* (siguiendo con el orden reflejado desde el currículo para las áreas troncales), el marco introductorio por medio del que se presenta, invita a interpretarla como competente a la hora de vislumbrar principios y realidades próximas a la interculturalidad, pues uno de los cometidos que se señalan, propone la aproximación de competencias que capaciten al estudiantado a aprender a convivir en un contexto multicultural y plurilingüe. Profundizando en el área y analizando sus contenidos de aprendizaje, la interculturalidad asemeja ser abordada, encontrándose referencias más claras en el último de los bloques, donde se localizan contenidos que reseñan nociones sociolingüísticas y

culturales que aspiran asimismo al logro y expansión de una *conciencia intercultural* por la parte del alumnado (Decreto 105/2014, p. 37701).

Hasta aquí, se expuso el análisis desarrollado que se centró en las áreas conceptualizadas desde el currículo como troncales, por lo que, en las siguientes líneas, se sitúa el foco de atención en las restantes, es decir, en las específicas.

La finalidad primera expuesta desde el área de *Educación física* aspira al logro de la *competencia motriz* de los estudiantes, presentada como esencial para el desarrollo de las ya reseñadas competencias clave, que, como se expuso, se denotan fuertemente ligadas con la diversidad cultural (Decreto 105/2014, p. 37785). A primera vista, puede que no se perciban lazos claros o directos entre esta área y la interculturalidad, no obstante, y pese a que es cierto que se presenta como un área eminentemente práctica, también lo es que el último de sus bloques (*Bloque 6. Los juegos y las actividades deportivas*) permite la introducción y estudio de cuestiones culturales (Decreto 105/2014, p. 37786). Con todo, el análisis realizado revela el irrisorio espacio dedicado para ver efectivamente abordadas nociones culturales, y contribuir realmente al desarrollo pleno de una verdadera conciencia intercultural de calidad.

Por su parte, el bloque de *Educación artística* (que comprende tanto el área de *Educación musical* como el de *Educación plástica*), se comprende como un ámbito potente a través del que generar, reforzar y desarrollar el pensamiento crítico del alumnado motivándolo a profundizar sobre ideas interculturales. Prueba de ello, se encuentra en la mención textual que sigue: *permite acercarse a la mirada de las demás personas, a la diversidad de maneras de experimentar el mundo, que se manifestaron y se manifiestan en los productos de la cultura musical y visual* (Decreto 105/2014, p. 37905). Sin embargo, el análisis de los contenidos de aprendizaje formulados para ambas áreas del bloque artístico demuestra la escasa consideración de nociones que realmente contribuyan a la comprensión y aceptación de la complejidad y diversidad cultural.

Analizadas las anteriores áreas faltaría centrar la mirada en el área de *Valores Sociales y Cívicos*. Organizándose en tres bloques (*Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona, Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales, Bloque 3. La convivencia y los valores sociales*)

(Decreto 105/2014, p. 37845-37904), se presenta como un ámbito funcional desde el que potenciar las relaciones interpersonales, fortalecer la convivencia conforme a valores cívicos socialmente reconocidos o respetar los derechos humanos siendo tolerante con las diferencias (Decreto 105/2014). Tal y como se presenta esta área, y en comparación con las ya descritas, dispone de más espacios que propician el desarrollo de cuestiones interculturales y de realidades sociales como el racismo, la xenofobia o la discriminación.

Independientemente de los cursos, se encuentra una mayor frecuencia de referencias convergentes con los principios de la diversidad cultural en los dos últimos bloques del área. Así, aunque varíe el enunciado, los contenidos de aprendizaje que se introducen contribuyen a motivar el respeto y la valoración de la diversidad, la comprensión de las diferencias culturales y de los derechos humanos o entre otros aspectos, la resolución de conflictos (Decreto 105/2014).

Los dos últimos cursos de la etapa sobresalen por la reivindicación que acometen de la convivencia tolerante en un contexto de diversidad cultural, y por abordar cuestiones ausentes en el resto de áreas (en las que no se evidenciaban al menos de una forma tal directa y clara), tales como las diferentes formas de discriminación (racismo, xenofobia, homofobia, transfobia, desigualdad de oportunidades) y los hechos discriminatorios (maltrato, exclusión de minorías étnicas, campos de concentración, el holocausto y segregación por enfermedad) (Decreto 105/2014, p. 37876-37888). Los resultados expuestos en las líneas precedentes, como es lógico, no difieren de los que se localizan si se acude al Real Decreto 126/2014, por ser su concreción (Real Decreto 126/2014).

Se puede también abordar un análisis del currículo mediante el conteo de la frecuencia de aparición de una terminología selecta vinculada con fenómenos de interés para el estudio. Los términos objeto de búsqueda, se muestran en la figura 1, junto con el número revelador de su incidencia en el currículo. Observando los resultados que se exponen, se interpreta que la normativa, de entre la terminología analizada, centra gran parte de su atención en la palabra **cultura** (con múltiples acepciones) incluyendo aquellas referencias que aluden a la *multiculturalidad* e *interculturalidad*, que, en sí mismas, disponen de alusiones no tan insistentes en el entramado curricular (fig.1)

El término de **cultura** se encuentra en los principios generales (art. 2, p.37412-37413); en los objetivos de la etapa (art.3, p.37413-37414); en la denominación de una de las competencias clave (art. 5, p.37416); en el área de *Ciencias de la naturaleza*, de *Ciencias Sociales*, en el 5º bloque del área de *Lengua Castellana y literatura*, en el área de *Primera Lengua Extranjera* o en el área de *Educación física*. Con todo, las referencias que verdaderamente se relacionan con el significado que interesa en el estudio se localizan en el área de *Valores Sociales y Cívicos*. *Educación Artística* se centra asimismo en aspectos culturales, apareciendo dicho término en todos sus contenidos de aprendizaje (desde el 3º curso en el área plástica, y desde el 2º curso en el área musical).

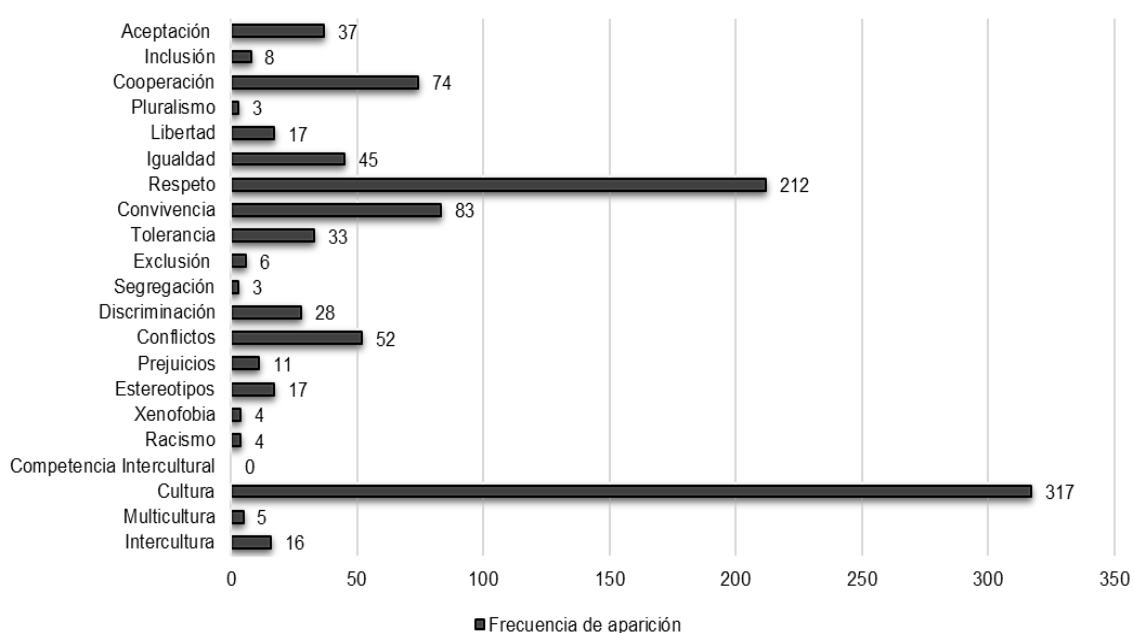


Figura 1. Frecuencia de aparición de términos vinculados con los principios de la EI. Fuente: elaboración propia

El **respeto** es otro concepto reiterado en el articulado curricular, apareciendo referencias al mismo en la presentación de los objetivos de la etapa (art. 3, p. 37413-37414); en los elementos transversales (art. 11, p.37419-37420); o en los diferentes estándares de aprendizaje de algunas de las áreas de conocimiento (en su mayoría y de forma más concreta, en el área de *Ciencias de la Naturaleza*) (Decreto 105/2014). Igualmente se encuentran referencias en otras áreas que comparten una característica común: presentar desde una perspectiva general y superficial el significado que supone el término.

La frecuencia del término **convivencia** es notoria. Se localiza en los principios generales (art. 2) anunciándose como una de las finalidades a las que

aspira la etapa *facilitar a los alumnos y a las alumnas los aprendizajes de (...) los hábitos de convivencia*, (p. 37412); en uno de los objetivos (art. 3) *conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia*,(p. 37413); desde los elementos transversales, (art. 11, p. 37420); y desde los bloques de contenido de los diferentes cursos en varias de las áreas de conocimiento (*Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Valores Sociales y Cívicos y Lengua Gallega y literatura*) (Decreto 105/2014).

La mayoría de las referencias al término de **cooperación** alude a una cooperación genérica, entendiéndola como un recurso o método que, junto con el diálogo, potencia la resolución de conflictos. Esta última palabra, **conflictos**, se aprecia en los objetivos de la etapa (art.3), en los elementos transversales (art.11) o desde algunas de las áreas de conocimiento (Decreto 105/2014).

Igualdad es un término que aparece ya en las disposiciones generales del decreto, declarando como uno de los propósitos establecidos, el alcance de *un sistema educativo de calidad, inclusivo, que garantice la igualdad de oportunidades* (p. 37406). El artículo revelador de los objetivos de la etapa (art. 3), el pertinente a los elementos transversales (art. 11), el relativo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (art. 16), o los contenidos de aprendizaje de varias de las áreas de conocimiento, se tornan espacios en los que se localizan varias de las referencias a la palabra de *igualdad* (*Ciencias de la naturaleza* en todos los cursos a través de los dos primeros bloques, *Educación Física* en su presentación, *Valores Sociales y Cívicos* desde el tercero de los bloques en todos los cursos con especial énfasis en los dos últimos) (Decreto 105/2014). En este sentido, se interpreta entonces que de entre todas las referencias localizadas, las palabras que se relacionan directamente y de forma clara con la temática del estudio, cuentan con reducidas menciones (considérese que ciertas palabras carecieron de alusión alguna).

El fenómeno de la **multiculturalidad** se presenta de forma superficial no apareciendo como contenido propiamente dicho en ningún área; de la **competencia intercultural**, no se evidencian reseñas, y en cuanto a los términos como el **racismo** o **xenofobia**, se encuentran alusiones únicamente desde el espacio habilitado a los elementos transversales, concentrándose el

resto de las referencias localizadas en los contenidos del área de *Valores Sociales y Cívicos*, concretamente en los dos últimos cursos (Decreto 105/2014).

Términos como la **discriminación**, la **segregación**, los **estereotipos** o los **prejuicios**, cuentan también con un menor índice de frecuencia, relegándose buena parte de estas reseñas, en el área de *Lengua Castellana y Literatura* y en *Valores Sociales y Cívicos* (y aunque se llegan a mencionar en otras áreas, dichas alusiones se denotan genéricas, sin una relación directa con el tema de partida, centrándose, por ejemplo, en los estereotipos sexistas o en la discriminación por cuestiones de diversidad afectivo-sexual) (Decreto 105/2014).

3.2. Un escaso reflejo intercultural en los manuales escolares.

Teniendo en cuenta que los libros de texto continúan configurándose como la principal fuente de información en las aulas, que funcionan como instrumentos orientativos de gran parte de las intervenciones de enseñanza-aprendizaje y pretendiendo comprobar de qué forma se propone la diversidad cultural desde ellos, se aventuró un análisis de varios manuales escolares (presentados en parajes anteriores, en la sección *Diseño metodológico*).

3.2.1. 5º DE PRIMARIA

En el **manual 1, 5º**, de entre las nueve unidades que se proponen, se estima la sexta como la más propicia para el abordaje de nociones interculturales. Atendiendo a la organización del índice de contenidos, la diversidad cultural tendría cabida en la totalidad de los contenidos que configuran el temario. Sin embargo, comprobando el tratamiento que desde ellos se realiza, se aprecia (fig. 2 y 3) una preponderancia de contenidos teóricos (tendencia que como se comentará, se denota reiterada también en el **manual 1, 6º**).

Las consecuencias de la realidad emigratoria se centran en consideraciones superfluas como el ascenso o descenso de la población, retractándose dicha cuestión desde una visión simplificada. Enmarcado así, se señala tan sólo la parte física del fenómeno como un mero despoblamiento, poniendo de ejemplo el éxodo rural español en zonas rurales del interior (fig. 3).

Por otra parte, se insertan imágenes (fig.4) sobre realidades sociales susceptibles de profundizar en una dimensión socioemocional de esta realidad.

Multitude de inquilinos
Os datos históricos mostran que foron moitos os pobos que, ao longo da historia, pasaron polo que actualmente é España. Cada un deses pobos achegou algo á nosa cultura, o que é a orixe dunha gran diversidade cultural.

A unidade do Estado español, definida na Constitución, represéntase a través de símbolos como a bandeira e o escudo. Ademais, no territorio español existe unha ampla **diversidade de culturas e tradicións**. Esta diversidade é unha das maiores riquezas do país, polo que debemos respectala e valorala.

Manifestacións culturais e lingüísticas
No territorio español existe unha gran **diversidade cultural e lingüística**. Esta diversidade relaciónase, entre outras cousas, coas diferenzas nas rexións en canto á súa localización xeográfica e á súa evolución histórica, e maniféstase nunha variada riqueza de **tradicións e costumes**.

A Constitución defende o respecto á **diversidade cultural e lingüística** do territorio español, que é unha das principais riquezas do noso país. O escudo e a **bandeira** españois son símbolos do Estado.

Algunhas tradicións, como a gastronomía, os bailes e as cancións rexionais ou as celebracións populares, son mostras da **diversidade cultural**. Moitas delas orixináronse hai séculos e foron transmitidas de xeración en xeración. A diversidade cultural manifestada nas tradicións é unha proba da diferente **evolución histórica** das rexións.

Figura 2. Extractos con termos asociados con a realidade de la intercultural. Fuente: Ferreiro, Gómez, Mancheño & Moreno (2014).

A emigración interior
No **século XIX**, a maioría da poboación española vivía en zonas rurais. Pouco a pouco, no campo fóronse introducindo máquinas coas que se facían máis rapidamente as tarefas agrícolas. Como consecuencia, necesitábanse menos persoas para realizar os labores do campo.
Por esta razón, desde comezos do **século XX** moitos campesiños quedaron sen traballo e víronse na necesidade de trasladarse ás cidades na procura de novas oportunidades. ¹
Os campesiños, sobre todo de **Castela-A Mancha, Castela e León, Andalucía, Galicia e Extremadura**, trasladáronse a traballar nas fábricas de cidades de Cataluña, a Comunidade de Madrid, o País Vasco e a Comunidade Valenciana.

A emigración do campo á cidade coñécese co nome de **éxodo rural**.

O éxodo rural foi constante ata a década de 1970, en que continuou unha emigración das aldeas ás cidades.

As migracións
As migracións son o conxunto de desprazamentos que realiza a poboación, en xeral por traballo.

Nas migracións distínguense a emigración e a inmigración.

- A **emigración** é a saída de persoas dun lugar para ir vivir a outro.
- A **inmigración** é a chegada de persoas a un lugar para residir nel.

A poboación dun lugar pode aumentar ou diminuír en función das migracións. Para saber se aumenta ou diminúe hai que determinar a diferenza entre o número de emigrantes e o número de inmigrantes. Esta diferenza chámase **saldo migratorio**.

Figura 3. Prioridad de términos teóricos. Fuente: Bellón, Fariña & Zabaleta (2015, p.88)

¹ Desde comezos do século XX, moitos campesiños trasladáronse ás cidades na procura de traballo.

² Durante a década de 1960, moitos españois emigraron a países europeos.

³ A principios do século XX, os españois tamén emigraron a América.

Figura 4. As migracións en España. Fuente: Bellón, Fariña & Zabaleta (2015, p. 88)

En el **manual 2, 5º**, de los seis temas presentados, se aprecia el cuarto como potencialmente abierto para el desarrollo de cuestiones relacionadas con la diversidad cultural. No obstante, la lectura posterior del cuerpo de contenidos deja al descubierto la tendencia ya apreciada en el manual anterior (**manual 1, 5º**): un protagonismo de conceptos teórico-cognitivos y de dimensiones cuantitativas y gráficas como herramientas para el estudio de la complejidad de

la población española, europea y gallega. Un aspecto curioso que se localiza en esta editorial (*Tambre Edelvives*) tiene que ver con el marco que habilita a la inmigración, retractándose como fenómeno fuertemente valorado por cuanto contribuye en la riqueza económica, resaltando más beneficios de esta índole, y no tanto de tipo social o emocional (que no son núcleo de atención).

Cabría mencionar también la perspectiva atribuida a los inmigrantes: literalmente se encontrará en el texto escolar que *os inmigrantes deben mostrar tamén respecto polos costumes e usos da sociedade que os recibe*, habiendo señalado con anterioridad que *é importante que as sociedades receptoras mostren unha actitude de respecto e tolerancia cara aos que chegan a elas* (Ferreiro, Gómez, Mancheno & Moreno, 2014, p.67). El mensaje transmitido desde el manual analizado coincide, por tanto, con las premisas que cimientan la filosofía estructural de la EI, pero debe señalarse el espacio en el que aparece: desde un cuadro recordatorio de ínfimas dimensiones.

A pesar de lo expuesto, se deja margen para cambiar, o más bien mejorar, el enfoque proyectado hacia la emigración por parte del profesorado, pues se incorporan actividades (mínimas) que, incitando al debate, invitan a discutir las consecuencias de las migraciones, que no las causas, aspecto común que prevalece de igual modo en el anterior libro de texto considerado (*manual 1, 5º*).

En cuanto a la presentación de las características de la población española, llama la atención una de las imágenes del tema analizado (izda., fig.5), por ofrecer una visión distorsionada de la realidad social que se encuentra en España, como si la población que habita en ella fuese homogénea (fig. 5).

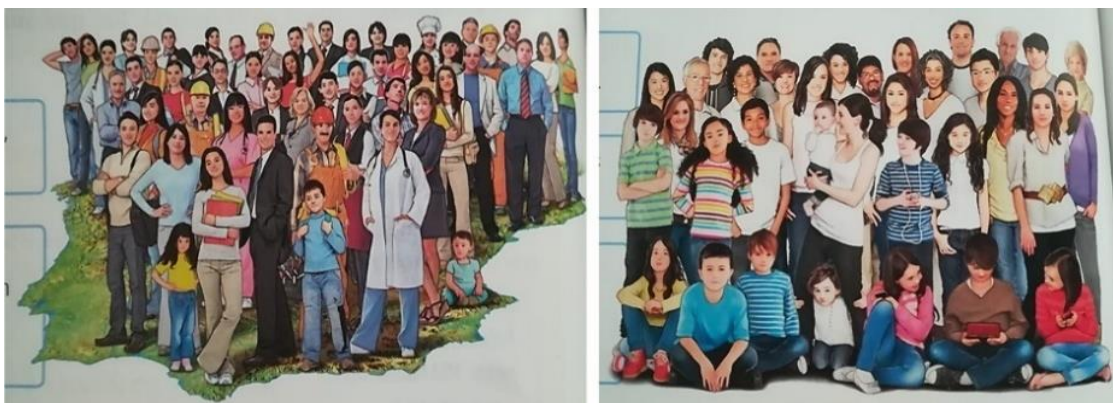


Figura 5. Imágenes representativas de la diversidad cultural en España. Fuente: Ferreiro, Gómez, Mancheno & Moreno (2014)

Una de las peculiaridades de este manual y ausente en el anterior (*manual 1, 5º*), es la apertura habilitada a presentar una nueva perspectiva de la emigración, enmarcándola como realidad vivida asimismo por varias generaciones de la población española. De todos modos, esto se menciona para explicar las razones de diferentes ascensos y descensos poblacionales en el estado español y nunca como oportunidad para tratar cuestiones problemáticas que inciten a la emoción y a la reflexión razonada del estudiantado.

El tema de la inmigración se retoma asimismo al estudiar la población de Europa, con una novedad: se rescata el término “multicultural” para describir el continente europeo como tal. Uno de los epígrafes se centra en subrayar cómo el fenómeno migratorio marcó la literatura y la expresión plástica, reseñando para ello figuras reconocidas en la cultura gallega como Rosalía de Castro o Castelao. Esa incidencia sobre la emigración gallega se refleja también en las tareas propuestas para el alumnado, que van más allá de la tendencia reproductiva dominante (señalada anteriormente) propiciando fases de reflexión y debate. La interculturalidad se aprecia latente (aunque no de una forma tan directa) en el resto de las unidades de ambas editoriales, denotándose la 3º del *manual 2, 5º* más propensa a instigar reflexiones críticas favorecedoras del cuestionamiento por la parte del estudiantado, de las propias ideas y contrastar su veracidad, validez o fundamento con las propuestas en el texto.

3.2.2. 6º DE PRIMARIA

De las ocho unidades del *manual 1, 6º*, la cuarta parece incluir más oportunidades para el desarrollo de nociones ligadas con la interculturalidad. Su índice incorpora un apartado que de forma simultánea trata la población española y europea dejando abierta la posibilidad de abordar y comentar realidades relativas a la diversidad cultural.

Así y todo, el análisis posterior del texto que se propone para esta sección destaca por ofrecer una visión excesivamente reduccionista, pues se contextualiza la emigración obviando el análisis de sus causas sintetizándose estas al máximo, reseñando aspectos vinculados con las actividades

económicas y de producción europeas (tal y como sucedía en los manuales anteriormente presentados del 5º curso).

Desde este manual (**manual 1, 6º**), los espacios que se habilitan a la diversidad cultural se estiman mermados, permaneciendo casi enterrados. Se relegan de tal forma, que no se vislumbran nociones interculturales ni de forma directa textualmente ni a través de las ilustraciones.

La tendencia identificada en los manuales **1, 5º** y **2, 5º**, se alterna y difiere accediendo al **manual 2, 6º**, donde la unidad específicamente centrada en el tratamiento de la población se obvia, y en su lugar se estudian los diferentes sectores de producción. De este modo, las características poblacionales del entorno gallego, español y europeo dejan de reflejarse en contenidos específicos. Se desaprovechan espacios educativos desde los que acometer la diversidad cultural, proponiendo contenidos secundarios y opcionales a modo de repaso, en un cuadernillo de refuerzo independiente del libro de texto principal.

Considerando la totalidad de los temarios que incorporan los manuales analizados, se realizó un conteo de palabras, así como de las imágenes que daban cuenta de la diversidad cultural o que representaban cuestiones sinérgicas con la interculturalidad. Se comparten los resultados (Tabla 1):

| | SANTILLANA | | TAMBRE EDELVIVES | |
|----------|-------------|-------------|------------------|-------------|
| | 5º PRIMARIA | 6º PRIMARIA | 5º PRIMARIA | 6º PRIMARIA |
| Imágenes | 5 | 8 | 11 | 12 |
| Palabras | 8 | 8 | 17 | 1 |

Tabla 1. *Diversidad cultural e interculturalidad: número de palabras e imágenes en los libros de texto analizados.* Fuente: elaboración propia.

De las cifras obtenidas se desvela que apoyarse únicamente en los libros de texto puede resultar contraproducente para acometer una práctica escolar intercultural por la visión social simplificada que proporcionan. Por lo general, responden a la idea de un mundo homogéneo (fig.5) que otorga un espacio reducido (en ocasiones nulo) a la exposición de realidades que dan cuenta de la diversidad cultural actual. Las imágenes, independientemente de la editorial o

curso, se representan con diseños predefinidos que los eximen de realidad (fig.6) y en su mayoría se tratan de mapas, gráficos o tablas (fig. 7).

A simple vista, puede parecer que la editorial **Tambre Edelvives** incluye un mayor número de imágenes que revivifican la interculturalidad por doblar casi al número reunido en los manuales **1, 5º** y **2, 5º**, pero lo cierto es que buena parte se ubican al final de los temarios, unas páginas que no siempre consideradas y que suelen quedarse en el olvido, apareciendo en **Santillana** dispersas a lo largo de las unidades (algo que no sucedía en los manuales **1, 6º** ni **2, 6º**).



Figura 6. *Imágenes prediseñadas.* Fuente: Bellón, Fariña & Zabaleta, 2015, p. 85 (contorno rojo); Ferreiro, Gómez, Mancheño & Moreno, 2014, p. 126 (contorno verde).

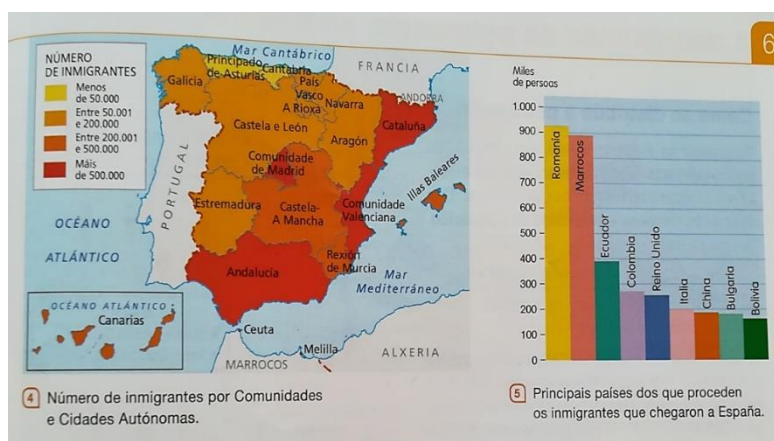


Figura 7. *Gráficos y mapas predominantes en el tema analizado.* Fuente: Ferreiro, Gómez, Mancheño & Moreno, 2014, p. 89.

3.3. La comunidad educativa ante la EI: un entusiasmo obstaculizado

3.3.1. La resignación y esperanza del profesorado en activo

Para el tratamiento adecuado de la interculturalidad desde la esfera educativa se señalan como opciones preferibles *la aceptación de la diferencia como algo positivo (58/90)*, *la valoración de las culturas presentes en el centro y*

en la sociedad próxima a este (58/90) y la erradicación del racismo y otras formas de enfrentamiento a través de dinámicas participativas (55/90). En menor medida se prefiere la introducción de programas competentes en el abordaje de la pluralidad social (45/90).

La presencia de la interculturalidad en la escuela se valora de forma positiva. A pesar de adolecer de programas específicamente centrados en su visibilidad, se estima presente en la cotidianidad como *factor enriquecedor* de la comunidad educativa (55/90). Como contrapunto, en la medida de lo posible, el profesorado destaca su esfuerzo por visibilizarla aun no centrando las sesiones en su abordaje específico (55/90). Es interpretada como *elemento clave* tanto en la convivencia entre el profesorado y el alumnado como en las dinámicas de centro (37/90). Resaltó un sector (10/90) que no seguía la tendencia positiva anterior, identificándose más con la premisa que enmarcaba al centro como distante del cometido intercultural, por entender que el alumnado escolarizado, describiéndolo como homogéneo, no precisaba intervenciones de este tipo.

La relación entre interculturalidad y educación es apreciada por buena parte del profesorado, que se comprende sensible ante la misma (76/90). Las percepciones que guardan ante el fenómeno intercultural varían, descifrándose como *situación social* (31/90), como *política de reconocimiento de la diversidad* (29/90), como *metodología de actuación* (18/90) y en menor medida, como *proceso* (10/90). En lo que concierne a su complejidad, la tendencia es concebirla como proceso laborioso que no dispone de medios adecuados para desarrollarlo en la práctica diaria (34/90). De todos modos, aunque de forma minoritaria, cabría mencionar que parte de la muestra asocia la diversidad cultural con un incremento de la conflictividad en el centro (7/90).

El modo de responder a la incorporación en las aulas de alumnado de origen extranjero es diverso. La directriz mayormente recogida, pese a ser conscientes y señalar insuficiencias en la formación y preparación recibida de cara al logro de una integración efectiva de la totalidad del estudiantado (87/90), retractó que la diversidad cultural en las aulas se vuelve una situación fructuosa para la comunidad educativa, capaz de introducir en la vida del centro valores como la *convivencia* y la *tolerancia* (84/90). Ante este escenario, aparecen también sensaciones de frustración (37/90) por la incompetencia denotada en la

gestión de situaciones de este tipo, pues fueron varios los participantes que señalaron una insuficiencia de recursos con los que potenciar una efectiva integración (66/90), desvelando que algunas familias optan por no matricular directamente a sus descendientes en centros plurales (31/90).

Por lo que atañe a la formación, no todo el profesorado cuenta con una óptima preparación para proponer prácticas educativas interculturales de calidad, y tan sólo 18/90 reconocen haberse formado de forma autónoma a través de cursos, para los que guardan una favorable valoración, indicando su utilidad para entender las necesidades del alumnado y haber recibido estrategias para una inclusión real en los centros y aulas. De esta forma, atribuyéndole una función ineludible a la escuela en la formación intercultural del alumnado (79/90), buena parte de los participantes defiende y propone una mejora y revisión de los planes de estudio universitarios. En consecuencia, las estrategias o programas frecuentados para concienciar al estudiantado sobre realidades sociales intolerantes o invitarlo a cuestionarse actos de este tipo no siempre se interpretan convenientes. Se insieren algunas de las respuestas aproximadas:

- *Necesitaría formación, pero en el día a día se adoptan técnicas sencillas como el respeto, la escucha y la investigación sobre culturas. Un trimestre celebramos "fiestas" de cada colectivo, con dibujos, música y alguna degustación y fue una maravilla como explicaban sus recetas, el porqué de esas fiestas, etc hubo respeto, participación, cooperación...*
- *Pienso que necesito más formación. Aunque ya me haya formado y a lo largo del curso realicé proyectos interculturales sobre la igualdad de los derechos, las culturas y lenguas que viven en el centro, religiones...*
- *O programa de mediación escolar axuda a que os alumnos resolan os seus conflitos. Non é específico para este tema, pero xurdían conflitos ao ser un centro cunha alta porcentaxe de alumnado con pais estranxeiros.*
- *Tertulias dialógicas y debates para que expresen libremente sus pensamientos y vivencias y a partir de ahí poder trabajar en ello.*
- *O meu traballo co coñecemento e respecto polas diversas realidades persoais (interculturalidade entre elas) é unha constante.*
- *Círculo de la amistad, asambleas, escuelas democráticas, cooperación.*
- *El Plan de convivencia del centro.*

De lo anterior, se constata una sensibilidad por la parte del profesorado hacia la diversidad cultural (74/90) y su apuesta por una formación más profundizada de la totalidad del alumnado (de origen extranjero, o no) a partir de la que desarrollarse de forma competente (68/90). Como alternativa a considerar, se propone la introducción de programas de sensibilización social (74/90) o el reconocimiento del papel destacado de las familias (74/90).

Las estrategias recurrentes desde el área de *Ciencias Sociales*. se denotan diversas (fig.8.). Por un lado, se resaltan los *proyectos*, y por otro, las *técnicas colaborativas y creativas* como representaciones teatrales, grupos interactivos o juegos de educación emocional (considerando la empatía).

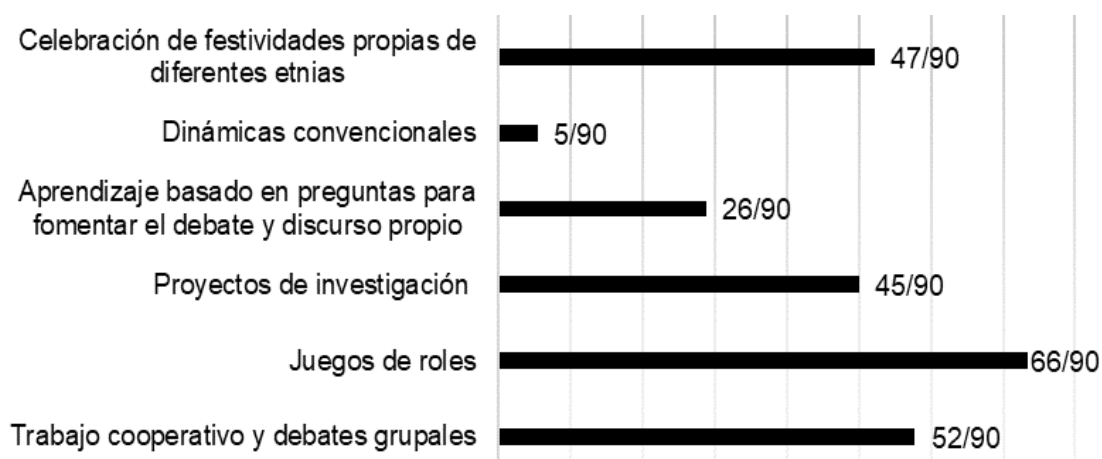


Figura 8. Estrategias para el abordaje de la interculturalidad. Fuente: elaboración propia

Solicitando la descripción de una actividad intercultural aplicada o vivenciada de primera mano, se reunieron varias experiencias (algunas fueron):

- *He participado en fiestas étnicas en las que cada grupo étnico del centro traía cosas de su lugar de origen (alumnado migrante y no migrante) para compartirlo y enseñarlo al resto del centro (comida, instrumentos...).*
- *En 5º hicimos un proyecto intercultural y trabajamos las danzas tradicionales de diferentes países, un taller de cocina, situar países en el mapa, juguetes tradicionales, vestimenta...*
- *O día das linguas. Todo o centro fixemos sempre unha actividade intercultural. Tamén para celebrar a igualdade dos dereitos.*
- *El World Fair en el que las familias del alumnado cocinaron y trajeron productos típicos de sus culturas y las compartimos en el centro.*

- *Un proyecto en el que cada grupo investiga sobre el país de algún alumno, capitales, ciudades, paisajes, fiestas incluso fauna.*
- *Proyecto intercultural realizado a nivel centro no ano 2018/2019 e que abarcou todas actividades xerais do centro.*
- *Trabajar la igualdad a través de la historia de Malala y su cultura; desmontado ideas o frases asociadas a una cultura.*

En la realidad educativa se acometen prácticas que, en función de lo precisado por el profesorado, parecen no seguir de forma fidedigna la tendencia planteada desde el entramado curricular en relación con la interculturalidad (ello se comprueba analizando la figura 9, donde se encuentran divergencias entre lo que debería suceder, y lo que realmente acontece). De este modo, de entre las diferentes áreas curriculares, y siguiendo a la de *Valores Sociales y Cívicos*, el profesorado señala *Ciencias Sociales* (fig. 9.) como la más propicia para dinamizar y visibilizar la diversidad cultural, indicando que dependiendo del tema (37/90) o de forma mayoritaria (21/90) y en la medida de lo posible, aprovechan las sesiones de esta área para abordar consideraciones interculturales.

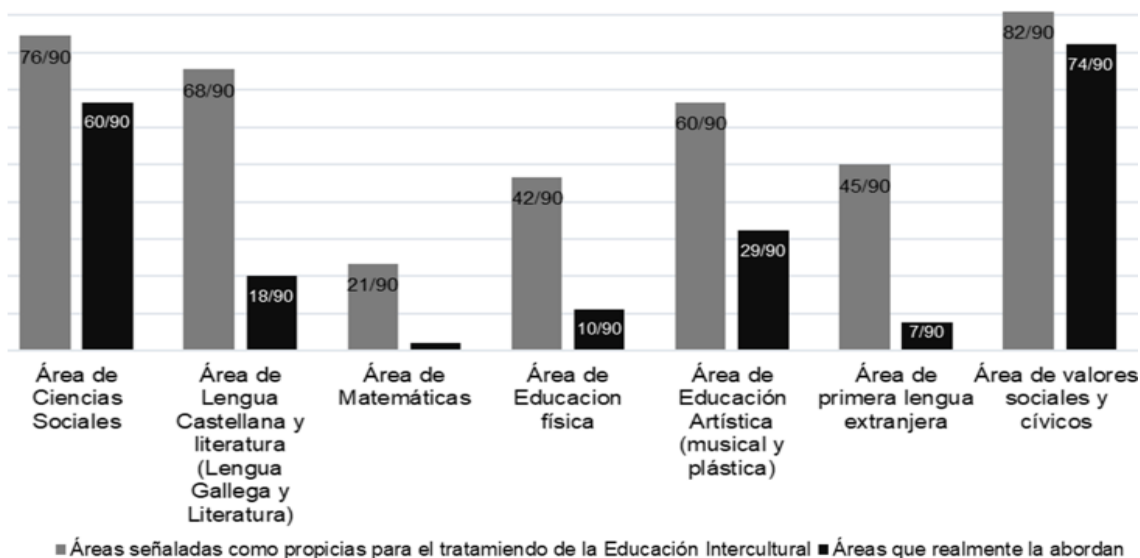


Figura 9. *Contraste entre áreas propicias para el tratamiento de la Educación Intercultural y áreas que realmente la acometen en la práctica.* Fuente: elaboración propia

Los libros de texto suelen emplearse como dispositivo guía de las intervenciones de aula (66/90), aunque no todas las valoraciones expresadas por el profesorado hacia la potencialidad de los manuales centrados en esta área para acometer la práctica interculturalidad sean positivas. Así, en lo que atañe a los manuales del área, se proclama necesaria una mejora (55/90). Se solicitó una concreción de propuestas, de entre las reunidas, se señalan:

- *Los contenidos de CC. SS suelen ser complejos para el alumnado y en muchas ocasiones de dudable utilidad. Pienso que otro tipo de contenidos o una forma diferente de tratarlos ayudarían a enriquecer el área.*
- *Los materiales utilizados deben ser elaborados por el docente, en ajuste a la realidad de su aula y en relación con los objetivos a conseguir, siendo la inclusión de todas las personas un eje vertebrador, desde la valoración, el respeto y enriquecimiento.*
- *Precisan un enfoque moito más globalizado e cun maior número de puntos de vista, poñendo o foco no respeto e en aprender da diferenza.*
- *Menos teoría y más casos reales.*
- *Moitos libros directamente non tratan a interculturalidade.*
- *El currículo apenas recoge contenidos relacionados con este tema, al menos en 2º de Primaria. Yo aprovecho para tratar estos temas en la asignatura de Valores, que debería ser obligatoria para todos los alumnos.*

Las demás aportaciones, coinciden en la apuesta por la introducción de propuestas más dinámicas, participativas y grupales, abogando asimismo por una mayor profundización en la totalidad de los contenidos y por un cambio directo de enfoque.

El estado de la convivencia en la realidad educativa plural no siempre es favorable, pues más de la mitad de los participantes (76/90) reconoce haber sido testigo de actos discriminatorios, algunos de forma puntual (52/90), otros de forma moderada (13/90), y otros con una mayor frecuencia de incidencia (10/90). Ante situaciones de este calibre, no toda la muestra se reconoce apta para afrontarlas con éxito (señalando su valía y competencia el 55/90). A pesar de lo anterior, buena parte del profesorado entiende que la EI no debe preocuparse únicamente de la diversidad y de la equidad, sino también de la cohesión social (55/90). La totalidad de los participantes convergen en la defensa de enfatizar más en la dimensión emocional del fenómeno intercultural.

El reflejo que tiene la diversidad cultural en el entramado curricular, para este grupo, se estima debilitado. El 55/90 manifiesta que no se tiene en cuenta, el 79/90 determina que se relega a un segundo plano, y un 47/90 entiende que nociones relativas a la Educación Intercultural no debe ser una cuestión puntual,

por enmarcarla como una cuestión susceptible de integrarse transversalmente en las diferentes materias y desde los primeros cursos.

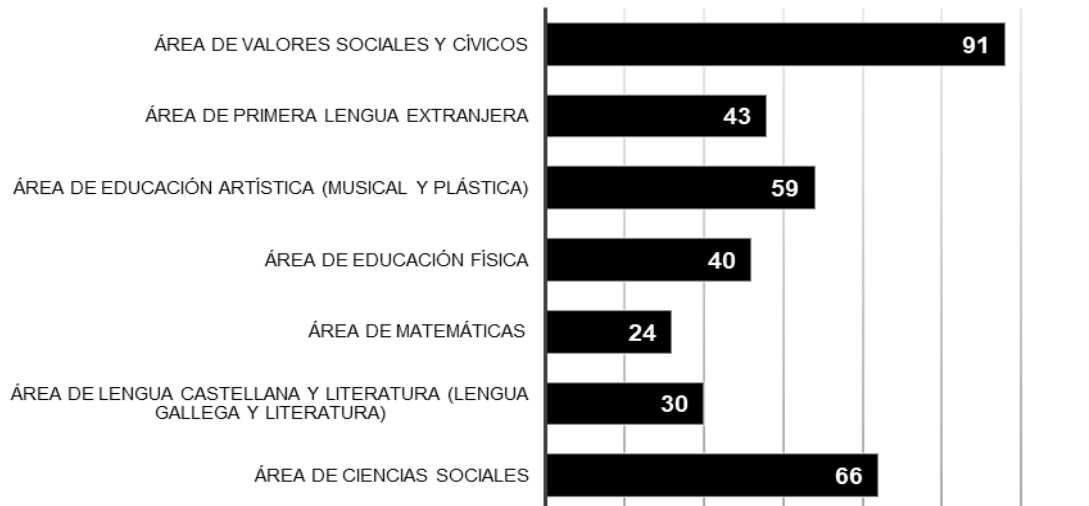
3.3.2. Frustraciones del profesorado en formación: anhelos de cambios

El profesorado en formación reconoce mantener un elevado interés hacia la interculturalidad y defiende la introducción de propuestas formativas específicas para este campo. Más de la mitad revela no disponer de información, estrategias o recursos suficientes para abordar con competencia la diversidad cultural (59/95) en las aulas. Los conocimientos y habilidades que estiman poseer para el cometido intercultural en las aulas parecen provenir de diferentes fuentes y ámbitos: trabajos académicos (76/95), charlas (59/95), cursos (57/95), Aprendizaje Servicio (30/95) y programas para la mediación intercultural (28/95).

Las materias, cursos o programas propuestos desde el ámbito universitario relacionados con la temática del estudio, ponen de manifiesto un abordaje de esta de forma superficial. Se insieren algunas: *curso de Cruz Roja; curso de mediadora intercultural impartido por la USC; cursos relacionados con la atención a la diversidad y con ACNEAE entre los que se encontraba el alumnado de incorporación tardía; iniciativa propia y búsquedas personales; materias de Escuela Inclusiva; Sociología; Educación Multicultural; Literatura Infantil y Dramatización; Educación Emocional; Ciencias Sociales y la de tutoría y orientación educativa; las prácticas en los centros.*

El lugar que se le atribuye a la interculturalidad desde el ámbito universitario se interpreta superficial, revelando gran parte de la muestra, que nociones relativas a la diversidad cultural llegan a visibilizarse en mayor o menor medida en función de la sensibilización y concienciación que el profesorado guarde al respecto. Por lo anterior, se interpreta una ausencia de interés hacia este campo desde las aulas universitarias (66/95).

Las áreas que este grupo estima como favorables para el tratamiento de la diversidad cultural fueron varias (fig. 10). En relación con el racismo, varios participantes lo perciben como latente en las escuelas (87/95), indicando su manifestación como puntual, y apreciándolo tanto por la parte de los estudiantes, como por la parte de las familias o del profesorado.



■ Áreas señaladas como adecuadas para el tratamiento de la interculturalidad en las aulas

Figura 10. Áreas que futuros docentes estiman adecuadas para el tratamiento de la interculturalidad en las aulas de Educación Primaria. Fuente: elaboración propia

Los centros educativos se describen diversos culturalmente, pero la metodología del profesorado y la filosofía educativa imperante no siempre se aprecian favorables: 53/95 aluden a un tratamiento superficial de la diversidad cultural, cerca de la mitad reconoce que se dieron situaciones discriminatorias y que fueron testigos de frases de racismo oculto (38/95), coincidiendo una buena parte (72/95) en la ausencia de iniciativas, jornadas o actividades centradas específicamente a abordar diferentes culturas (del centro o de la comunidad). Los recursos disponibles, se denotan, por tanto, insuficientes para integrar adecuadamente al estudiantado de origen extranjero (66/95).

3.3.3. Un alumnado tolerante e intelectualmente abierto

La diversidad cultural está presente en buena parte de las aulas (73/86 se estiman plurales). Dicha realidad, es apreciada positivamente por el estudiantado, y aunque se recogieron también respuestas negativas (14/86) y de indiferencia (22/86), en su mayoría, los derechos se entendieron compartidos para la totalidad de las personas, independientemente de cuál fuese su procedencia (76/86). Así y todo, gran parte de las valoraciones recogidas describen la pluralidad social de forma positiva: 70/86 subrayan el incremento de relaciones, 38/86 apuestan por más diversión y aprendizaje. Desde un extremo opuesto, 9/86 indican que ello traería más problemas, con incremento del distanciamiento social.

Pese a lo anterior, destaca la preferencia a asistir a aulas culturalmente diversas (73/86), encontrando curioso que el 13/86 del alumnado aun decantándose por lo mismo, matizase prescindir del colectivo gallego. Así y todo, pese a denotarse una receptividad al establecimiento de amistades con personas de culturas diversas, no todos estiman apto compartir con sus iguales extranjeros el derecho a la educación (el 73/86 entienden que *sí*, 5/86 señala que *no*, y el 8/86 considera que *depende*).

Explorando los prejuicios hacia colectivos de diversa procedencia, aun aproximando respuestas políticamente correctas (con respuestas del tipo “personas”, “como todos”, “igual que nosotros”, “me da igual como sean, todos somos iguales”), el estudiantado dejó entrever algún que otro prejuicio, indicando por ejemplo para los polacos, calificativos como “rubios” o “guapos”; para los negros, “fuertes” o “de otra raza”; para los marroquíes “callados” o “amables”; para los españoles “educados”, “listos” o “comedores”; para los gitanos, “chulitos”, “brutos”, “malos” (aunque hubo quienes aportaron también respuestas positivas como “buenos” o “amables”).

La discriminación, violencia y racismo, se describen como fenómenos recurrentes en la escuela. Poco más de la mitad de la muestra (44/86) señaló haber sido testigo de burlas y actos de intolerancia en el entorno escolar. De forma más específica, 38/86 afirman haber sido testigos de actos violentos hacia compañeros/as de procedencia extranjera. Las reacciones ante situaciones de este tipo son diversas, siendo las tendencias recurrentes, el permanecer en silencio o la indiferencia por la parte de la figura acosadora, aun habiendo intervenido el pertinente profesorado. El alumnado de procedencia extranjera también desvela haber pasado por situaciones discriminatorias.

Ante fenómenos de ofensa o discriminación (como el ser etiquetado con ciertos mote), 57/86 indican apoyarse en las familias, 35/86 lo comentan con adultos de la escuela, 25/86 entienden que es mejor callarse, y el resto junto con el anterior grupo, guardan este tipo de situaciones para compartirlas o comentarlas con sus iguales. Cerca de la mitad de este grupo de referencia, revela no disponer (o al menos, no conocer) campañas ni programas de los que ayudarse en el cometido de vislumbrar casuísticas de esta índole.

Pese a que no todo el alumnado fue capaz de facilitar una definición precisa del término *racismo*, buena parte del grupo se demostró competente en la aproximación de ideas próximas que lo caracterizan: *discriminar a las personas de otros países, una persona muy mala y cruel que no sabe que la personas que insulta puede ser muy buena, un mal mental, reírte de los que son diferentes a ti por su color de piel o idioma, no aceptar a los de los otros países, odiar y despreciar a los diferentes físicamente y de otros países, odiar a alguien de otra raza, algo malo*. Así, aunque se concibe el racismo como fenómeno distante de la esfera educativa, parte de la muestra lo interpreta como un problema (60/86) latente también desde los centros escolares, identificando en menor medida, su presencia desde los libros de texto (15/86).

El área de *Ciencias Sociales* se estima interesante para alumnado, reseñándola como funcional para entender mejor la sociedad en la que viven (siguiéndole la de *Valores Sociales y cívicos*). Pese a que algunos indicaron hacer debates y contar con oportunidades para reflexionar y trabajar en equipo, la tendencia exployada y repetida en las respuestas resulta esclarecedora del método imperante (transmisivo reproductivo): *la profesora nos explica el tema, y los estudiantes hacemos los ejercicios* (54/86). El resto, aunque en menor medida, sorprendentemente, matiza que dicho presupuesto no se propone desde ninguna materia (12/86), indicando su anhelo por abordar temáticas que les ayudasen en este cometido (70/86).

El cuestionario concluyó brindándoles la oportunidad de aplicar en sus escuelas iniciativas relacionadas con la diversidad cultural. Estas fueron algunas de las respuestas: *dedicar una hora al día a hablar de la emigración de aquí, que me lo contaron mis abuelos y que siempre fuimos inmigrantes, conocer mejor las culturas de nuestros compañeros, el que no respete a las personas de otras culturas o países queda expulsado, hacer un intercambio de alumnos entre colegios de otros países, ayudar a las personas que vienen de otros países, juegos*. La pregunta pareció generar controversia, y pese a ser una encuesta orientada al alumnado, se encontró una respuesta redactada por una madre, indicando: *respuesta de mamá: esto se enseña en casa, si en caso no hay una buena base, en el cole no tienen nada que hacer... eduquemos en casa señores*.

4. **Discusión: la débil orientación intercultural de la praxis educativa**

Respecto a las encuestas, se comienza la discusión contemplando las ideas fuerza extirpadas de las voces del alumnado de Educación Primaria. Las percepciones aproximadas revelan que la realidad intercultural está implícita en la propia constitución familiar. Desde una panorámica global, se descubren matices que cuando menos, deberían orientar a la reflexión, pues, aunque pocos, hubo quienes, o bien, manifestaron dudas sobre la universalización de los derechos humanos o bien, mantenían una opinión negativa hacia la instalación de la interculturalidad en las aulas (y, por ende, en la sociedad).

El grado de conocimientos y competencias que mantiene el profesorado activo de las escuelas para acometer la diversidad cultural se denota atenuado. Esta realidad pone en relieve lo denunciado por Peiró & Merma (2012) cuando declaraban que es ahora más que nunca, cuando este agente debe esforzarse, reciclarse y mejorar el modo de gestionar la diversidad cultural con miras a garantizar un aprendizaje efectivo en base al desarrollo de *aprender a hacer, a ser, a aprender y a convivir* (Delors, 1996).

Se apuesta por la introducción de un *currículum intercultural* para la totalidad del alumnado, evidenciándose un descontento hacia el estado de los programas escolares para el tratamiento de la realidad intercultural en las aulas (considerando alternativas como la cooperación y experimentación obviando la incidencia de propuestas teóricas, academicistas o reproductivas que priman en la mayoría de los manuales escolares). El profesorado se denota así crítico interesándose por el desarrollo de respuestas emocionales para esta realidad.

Los futuros profesionales de la educación, por su parte, se describen a sí mismos como competentes para abordar temáticas transversales, siendo la que más, la vinculada al género (fig. 15, anexos). No obstante, no se evidencia lo mismo cuando se demandan estrategias o recursos con los que acometer prácticas interculturales de calidad. Del mismo modo que el profesorado en activo, este grupo muestra también entusiasmo por recibir más formación para el cometido intercultural manifestando insatisfacción hacia los planes de estudio cursados. De esta rama se retoma una idea probada por Rodríguez (2005 citado en Soto-Navarro & Añaños, 2017) quien defiende que el estudiantado de

Magisterio mantiene una actitud favorable y optimista hacia la diversidad cultural aun reconociendo su falta de formación.

El articulado curricular examinado retracta la diversidad cultural como cuestión transversal susceptible de abordar desde varias áreas de conocimiento destacando la de *Valores Sociales y Cívicos*. Sin embargo, comprobando la propia naturaleza del área, las debilidades no tardan en vislumbrarse: por un lado, el tiempo que dispone de una hora semanal, y por otro, su criterio optativo.

El estudio de los manuales desvela una discrepancia con los postulados curriculares, identificándose como más favorables en el cometido intercultural los libros de texto destinados al 5º curso (descuidándose esta cuestión en los orientados a 6º). Se recoge un enfoque de la emigración notoriamente superficial, desde el que las vertientes emocionales y sociales quedan silenciadas y en parte evitadas, con un predominio de datos para ser asimilados como hechos objetivos que evitan una perspectiva problemática de esta realidad.

A emigración ao estranxeiro

A principios do século XX, os españois tamén emigraron a países de América, como Arxentina, Cuba e México. (2)

A partir da década de 1960, o principal destino da emigración española foi Europa, a países como Alemaña, Francia, Suíza e Bélxica. (3)

Co paso dos anos, España desenvolveuse economicamente e non foi necesario que os españois tivesen que emigrar ao estranxeiro. Por iso, a partir da década de 1980 a emigración española ao estranxeiro foi descendendo e moitos dos nosos emigrantes comezaron a regresar a España.

Con todo, na actualidade, a emigración ao estranxeiro volveu aumentar. Hai españois que se trasladan a outros países, como Alemaña, na procura de traballo.

España, destino de inmigración

O auxe económico desde finais do século XX converteu a España nun destino para inmigrantes. En 2013, a poboación estranxeira en España superaba os 5 millóns de persoas.

As Comunidades Autónomas con maior número de inmigrantes son Cataluña, Comunidade de Madrid, Andalucía e Comunidade Valenciana. (4)

Trátase dunha poboación nova e en idade de traballar. Proceden principalmente de Romanía, Marrocos, Ecuador e Colombia. (5)

Pero tamén hai inmigrantes de países europeos máis ricos, como Reino Unido ou Alemaña. Estes, polo xeral, establécense en España despois de xubilarse polas boas condicións climáticas que ofrece España.

TRABALLA COA IMAXE

- Observa o mapa (4) e di o nome das catro Comunidades Autónomas con maior número de inmigrantes.
- ¿Cales son as Comunidades con menos inmigrantes?
- Por que cres que nas zonas costeiras do Mediterráneo hai máis poboación estranxeira ca no interior?

ACTIVIDADES

- Explica o que é o éxodo rural e as consecuencias que ten.
- Calcula o saldo migratorio de España en 2012 a partir dos seguintes datos.

| | |
|-------------|---------|
| Emigrantes | 445.000 |
| Inmigrantes | 305.000 |

- CONSULTA O ATLAS. Debuxa no caderno o mapa do mundo que hai no teu atlas nas páxinas 6 e 7 e colorea os principais países de que proceden os inmigrantes que chegaron a España.

Figura 11. Emigración al extranjero desde el libro de texto. Fuente: Bellón, Fariña & Zabaleta, 2015, p. 89.

Lo anterior motiva a replantarse de qué manera podría entonces acometerse en las aulas, partiendo de manuales como los analizados, un sentido de identificación o un sentimiento de pertenencia por parte del alumnado hacia la diversidad cultural, pues ¿realmente conocer que España es el principal

destino para los inmigrantes demostrándolo con una cuantificación, es suficiente para que el alumnado aprenda a convivir con entornos plurales? (fig.11). Se aprecia así, que el abordaje de dimensiones que caminan por vertientes alternativas que no se centran únicamente en aspectos cognitivos depende de la visión que el profesorado estime (tal y como ocurre con las causas y muchas veces, también con las consecuencias de la emigración).

A continuación, y para dinamizar la lectura interpretativa de los datos recopilados se proyectan de forma sintetizada y esquematizada las ideas desengranadas del cuerpo investigativo del presente estudio:

- El entorno educativo se revela un espacio en el que la discriminación por cuestiones de procedencia o la intolerancia continúan latentes. Las familias se designan como apoyo recurrente para el estudiantado, interpretando en esto dos senderos posibles: apostar por una relación más estrecha entre familia y escuela, y, por otra parte, invitar al cuerpo docente a reflexionar sobre su papel, sus funciones y sobre los programas o medidas disponibles para hacer frente a situaciones de este estilo.
- El alumnado se muestra abierto y tolerante hacia la diversidad cultural en las escuelas, pues a pesar de detectarse ciertos prejuicios y estereotipos racistas en algunas de sus respuestas, se interpreta que fueron reproducidos por el fuerte arraigo de estos en el imaginario colectivo. Lo anterior se explica considerando los conceptos mencionados por Peiró & Merma (2012, p.134) de *racismo indirecto* y *racismo institucional*, con los que destapa el increíble pero real fenómeno de que, hasta sin pretenderlo, las escuelas pueden llegar a demostrarse racistas en sus actuaciones.

Pese a reconocer situaciones racistas en la vida del centro (indicando un trato diferenciado por parte de la comunidad educativa hacia el alumnado inmigrante y el autóctono) y aun identificando elementos reproductores de esta tendencia (tales como los libros de texto), el estudiantado interpreta que el fenómeno tiene mayor incidencia en esferas sociales ajenas a la educación formal, señalando la calle y los medios de comunicación como las principales.

- El profesorado en activo manifiesta interés hacia la EI, aun manifestando descontento con respecto a la formación recibida (Hernández & Valdez,

2010) para su óptimo abordaje. Esto pone de manifiesto la idea expresada (en líneas anteriores en el marco teórico) por autores como Goenechea (2008), Cernadas, Santos & Lorenzo (2013), López & Pérez (2013), cuando señalaban su preocupación ante la escasa preparación detectada en el cuerpo docente para traducir en la práctica el sentido de la interculturalidad. Se desvela una formación debilitada en relación con la competencia intercultural, pues únicamente se demostró competente hacia esta realidad el profesorado formado voluntariamente formado y especialmente sensibilizado. Este grupo entiende la interculturalidad y cuestiones a ella relacionadas más susceptibles de tratar desde las áreas de *Ciencias Sociales* y de *Valores Sociales y Cívicos*.

Acudiendo a la literatura especializada, se comprueba el papel destacado que asume el profesorado en este cometido, debiendo proponer entre otras consideraciones, “actividades que permitan abrir la escuela a experiencias culturales distintas” (Molina, 1994:42, citado en Buscà, 2001). El escenario descrito, retractando al profesorado como el principal motor de cambio, invita a retomar esperanzadamente la idea expresada por Hernández (2011), reseñando que tanto el compromiso como el interés demostrado por este agente se tornan elementos pilares de cara al logro de una EI de calidad.

■ La diversidad cultural es una realidad asimismo apreciada e identificada por el profesorado en formación, tal y como ocurre con los fenómenos discriminatorios o intolerantes, que fueron detectados por los mismos durante las prácticas realizadas en los centros educativos. Se apuesta por emprender procesos de revisión y de mejora de los planes de estudio, de forma que se incluyan dentro del cuerpo de contenidos priorizados, espacios específicos desde los que reflexionar sobre la interculturalidad (sin ignorar ni preconizar unas dimensiones sobre otras, subrayando también la vertiente emocional).

■ Aunque el escenario dibujado desde el currículo para el tratamiento de la interculturalidad en las aulas asemeja favorable, la práctica educativa se torna diferente. El área de *Ciencias Sociales* se enmarca como la más propicia para el florecimiento de la competencia intercultural (por su naturaleza, sus finalidades y el espacio otorgado desde el horario escolar, cuya extensión supera a la del área de *Valores Sociales y Cívicos*, optativa y de una hora semanal). Por otra parte, si bien es cierto que se encuentran

varias referencias a la cultura suscitadas desde otras áreas y en diferentes parajes del currículo, también lo es que lo anterior sucede con un significado que se escapa del enfoque nuclear del estudio. Las referencias curriculares sobre la cultura aluden más bien a referentes culturales retractados desde una visión general, como sucede con el área de expresión artística (que asemeja estar totalmente sensibilizada y abocada al tratamiento de la diversidad cultural, pero cuando habla de *cultura*, lo hace para referirse en su mayoría a nociones de lo que se entiende como la *alta cultura*).

■ Cuestiones como el racismo o problemáticas sociales vinculadas con la discriminación, la intolerancia, los estereotipos o prejuicios raciales se silencian por completo desde los libros de texto. Así, los manuales escolares se interpretan debilitados en el cometido de propuestas que revelen la pluralidad, diversidad y complejidad característica de las actuales sociedades, o para aproximar herramientas, recursos y estrategias con las que capacitar al alumnado a participar, como se prescribe en el currículo, *de forma activa en la sociedad*, o bien, *respetar las reglas de la vida colectiva*, o entre otras consideraciones vislumbradas desde la carta de presentación del área, *interactuar con el entorno* (Decreto 105/2014, p. 37478).

Los resultados reunidos respaldan una de las ideas expresadas por Lluch (2003) en relación con los libros de texto, pues, aunque no con la misma rotundidad que lo hace este autor, se podría argumentar que, del mismo modo que la sobresaturación de las mochilas escolares arquea las espaldas del estudiantado, lo hacen también de sus cabezas, curvándolas hacia un determinado horizonte (en este caso, un horizonte que propone una realidad social aparentemente homogénea). Los libros de texto condicionan el modo en que se comprende la diversidad, e interpretados como “artefactos culturales”, influyen también, la forma en que se entiende la interculturalidad, por lo que contribuyen en ese acercamiento hacia una verdadera EI (Alegret, 1993; Lluch, 2003; Pérez, 2010; Zárate, 2015). Señala Marolla (2019) que, por lo general, transmiten una visión del mundo acorde a la política de la editorial, por lo que raramente desvelan las problemáticas relacionadas a la “otredad”, silenciando, como se pudo comprobar, el racismo, como si de un fenómeno ajeno se tratase (Calvo, 1989, citado en Javaloy, 1994).

Retomando lo expuesto, el análisis acometido revela que el espacio que los manuales escolares destinan al tratamiento de nociones interculturales, además de ser escaso (hasta el punto de llegar a comprenderse ausentado en algunos de ellos), dificulta el ir más allá de cuestiones superficiales o de premisas meramente teóricas o reproductivas (destacando actividades de refuerzo de procesos memorísticos). Llegados a este punto, se propone una reflexión: así concebidos los manuales escolares, ¿de qué forma se tratan las injusticias a las que múltiples sujetos se enfrentan una vez llegan al país de acogida?, ¿cuándo y de qué manera aprende el alumnado entonces a respetar, aceptar y comprender a colectivos de procedencia diversa, que lejos de concebirse como ajenos, se vuelven piezas claves con las que aprender a convivir?, ¿en qué medida se desarrolla el pensamiento crítico y social?, ¿de qué modo se percibe la tolerancia como factor ineludible para vivir en sociedades plurales?, ¿cómo se reconocen y excluyen los prejuicios y estereotipos discriminatorios arraigados en el imaginario colectivo?, ¿cómo se defiende una convivencia interactiva e integradora a partir de la que reconocer la coexistencia de culturas distintas y yuxtapuestas? y lo que es retractado como el punto mayormente crítico y preocupante para la interculturalidad, ¿cuándo y de qué forma se forma al alumnado en las habilidades, destrezas y actitudes que menciona la normativa, de las que servirse en la cotidianidad para la generación y logro real de relaciones interculturales y formas críticas y activas de intervención en la sociedad rechazando cualquier tipo de situación de desigualdad o discriminatoria? Como puede comprobarse y a la luz de lo expuesto, todavía en nuestros días, y pese a las diferentes propuestas que se fueron configurando desde diferentes ámbitos y por parte de distintos agentes para responder al reto de la interculturalidad desde la escuela, se hace preciso emprender revisiones y procesos de mejora que fomenten una aplicación óptima de la EI.

Conclusiones

Este epígrafe se habilita como broche final del trabajo de investigación que se viene de presentar. Se nutre de tres categorías: una discusión con los objetivos propuestos respondiendo a la pregunta que fundamenta buena parte

del estudio, las limitaciones halladas en esta inocente pero concienciada aventura investigativa, y un apartado motivador de futuras líneas de acción.

■ **La mente es como un paracaídas: sólo funciona si se abre (reflexión)**

Respondiendo a la pregunta inicial (*¿en qué estado se encuentra y de qué forma es valorada y concebida la interculturalidad en el ámbito educativo?*), los datos reunidos y estudiados permiten certificar que el estado y la valoración que desde el escenario educativo se proyecta hacia la interculturalidad, se completan con diferentes intensidades, pues pese a que la realidad intercultural se aprecia como fuente de enriquecimiento, su estado se detecta debilitado. De acuerdo con la revisión de la literatura especializada, la Educación Intercultural se contempla como objetivo estrella potenciador de escenarios educativos tolerantes y preventivos de futuras actitudes racistas. Resalta así, la necesidad de emprender iniciativas capaces de adecuar el enfoque educativo de las escuelas al contexto plural de la era actual.

La documentación consultada visibiliza igualmente importantes contradicciones que deberían motivar a la reflexión: se apuesta por la integración de la diversidad cultural en los centros educativos, no obstante, recuérdese cómo (a través de los agentes encuestados) son los recursos, medidas y estrategias de la mayoría de las escuelas para asumir el reto de la interculturalidad (escasos y limitados, en el mejor de los casos, en el peor, inexistentes). Desde las instituciones próximas se ejecutan ya iniciativas que caminan por esta senda, empero, el contorno del camino dibujado hasta el momento se torna aun difuso.

Por una parte, si bien los profesionales de la educación (tanto profesorado en activo como en formación) demuestran interés y compromiso con la realidad a la que alude la diversidad cultural, coinciden en su apuesta por emprender transformaciones (organizativas como estructurales) que les ayuden en ese cometido (comenzando por una revisión de los propios planes de estudios y continuando con la propuesta de campañas o programas interculturales también desde los propios centros educativos).

El alumnado, por su parte, pese a mostrar actitudes positivas hacia las personas de procedencias y culturas diversas, dadas las escasas oportunidades que reconocen configuradas para ello, se interpreta que la competencia

intercultural de la que cuentan se torna ligeramente atenuada: no se facilitan iniciativas alicientes de resolver adecuadamente los conflictos o discrepancias susceptibles de emerger en las relaciones escolares entre personas de culturas variadas. Considérese que, aunque el área de *Valores Sociales y Cívicos* es retractada como asignatura potente de visibilizar los principios de la Educación Intercultural, no deja de ser una materia optativa que no cursa todo el estudiantado por desempeñar un papel curricular alternativo a la asignatura de *Religión*, cuyo espacio en la jornada escolar se denota lamentablemente reducido y limitado (hasta tal punto de plantearse su posible desaparición en el nuevo y futuro proyecto educativo).

Los materiales escolares analizados (tanto los libros de texto, como el currículo educativo) se vuelven insuficientes para cumplir con las premisas que atañen a la EI: no sólo no reflejan el entorno multicultural actual ofreciendo una visión homogeneizada de la realidad social, sino que silencian problemáticas emergentes, como lo es el racismo, dejando desprovisto al estudiantado de oportunidades para reflexionar y construir un discurso crítico y personal y comprenderse parte de una ciudadanía reflexiva y respetuosa con la diversidad cultural. Se comprobó el poder que pueden llegar a tener los manuales escolares en la transmisión de mensajes discriminatorios, pues, aunque no de un modo rotundamente explícito, reflexiónese ¿qué mensaje proyectan silenciando gran parte de las culturas que alimentan la diversidad cultural del entorno actual?

Las encuestas aplicadas, además de respaldar los descubrimientos explícitos por medio de los análisis desarrollados, resultaron especialmente significativas por la denuncia que de ellas emergió en relación con la discriminación racial apreciada en la vida diaria de la esfera escolar.

Todo lo anterior, pone en evidencia la necesidad de emprender una revolución educativa concienciada desde el área de *Ciencias Sociales* por entenderse sinérgica con iniciativas distantes de metodologías reproductivas y meramente memorísticas, con las que unirse en la lucha contra el racismo tanto explícito como implícito, latente en el corazón de las escuelas.

Si de verdad se espera lograr una mediación entre el alumnado y el mundo plural del que forma parte y favorecer un cambio de actitudes en sintonía con

principios inclusivos y respetuosos con la diferencia avanzando hacia una verdadera Educación Intercultural, la investigación, o una declaración de intenciones como la que se viene de presentar no son suficientes, haciéndose entonces, necesaria la implantación de medidas activas y colaborativas con acciones combatientes de las barreras que se fueron señalando. Se estima así, que tanto el objetivo general explicitado en la introducción, como los objetivos específicos formulados para el estudio, pueden interpretarse cubiertos.

■ **Porque el negro también forma parte del arcoíris (limitaciones)**

Las limitaciones encontradas durante la configuración del presente estudio fueron varias. La primera, alude al fenómeno repentino, inesperado y enérgicamente instalado, con fecha de entrada, pero no de salida. Se hace referencia nada más y nada menos que a la realidad promulgada por la pandemia del COVID-19. Dicha ambientación se acompañó de cambios significativos en la orientación y enfoque del estudio, pues como se reseñó en parajes anteriores, la idea inicial casaba con la aplicación y puesta en práctica de una experiencia didáctica innovadora en un aula de un centro educativo.

Cabría hacer referencia también, como otra de las limitaciones halladas, al procedimiento seguido, pues ni la población considerada ni los instrumentos utilizados permiten una extrapolación fidedigna de los datos reunidos. Por ello, se deja constatado el reconocimiento de que la información expuesta en el estudio no pretende generalizarse ni mucho menos universalizarse, primero, por el tamaño de las muestras analizadas (con una población reducida) y el modo en que se aplicaron (de forma telemática, incrementando las posibilidades de contar con respuestas contaminadas), y segundo, porque se entiende que cada contexto educativo será tan diferente como personalidades escolarizadas.

Así, la discusión anteriormente compartida busca más bien aportar una serie de ideas fuerza desde las que motivar y justificar una innovación y mejora educativa en este sentido. Para suplir la limitación precisada, de cara a futuras investigaciones, se propone la realización de las encuestas, bien de forma personal y directa, o bien, a través de videollamadas contando con una retroalimentación más rica (pudiendo atender asimismo al lenguaje no verbal).

Considerando la apertura identificada en las áreas curriculares de las lenguas para el tratamiento de la diversidad cultural, se propone asimismo de cara a investigaciones futuras, un estudio que evidencie de qué forma podría abordarse la interculturalidad desde el corpus literario existente y orientado a la etapa de Educación Primaria, comprobando qué perspectiva prima y qué nociones se obvian. Otra posibilidad de análisis que se sugiere parte de los propios documentos de las instituciones educativas, indagando en qué medida se denota incluida la diversidad cultural en la filosofía que impera en la vida de los centros o qué recursos, propuestas o programas se incluyen desde los mismos, para el cometido de la interculturalidad.

Por otra parte, se considera que sería interesante haber contado con la oportunidad de enriquecer el trabajo trasladando la propuesta didáctica diseñada a los entornos educativos reales (abordando una documentación crítica reflexiva posterior de las vivencias emergentes).

Con todo, las limitaciones enunciadas, lejos de verse como deficiencias del trabajo emprendido, se aproximan en esta sección más bien con el propósito de, primero, demostrar una actitud inconformista y una capacidad de autocrítica por parte de su autora (que entiende que todo es mejorable) y segundo, que se interpreten como alicientes conductores de futuros trabajos de investigación, complementando lo aquí expuesto con esa parte práctica y vivencial, incluyendo asimismo a las familias e incluso, a la comunidad.

■ **¿Y si en lugar de mirar el reloj, lo imitamos y seguimos caminando?**

Lo manifestado en las secuencias precedentes evidencia lo poco frecuente que resulta la implementación de programas educativos que, situados desde una perspectiva crítica, colaborativa y participativa, comprendan cuestiones relativas a la diversidad cultural. Considerando lo anterior, en esta sección se establecen varias líneas de actuación con la intención de que su lectura contribuya en la mejora del estado de la competencia intercultural de los diferentes agentes que componen el puzzle de la comunidad educativa.

En la vida, unas veces se gana, otras, se aprende, pues bien, considerando que, por una parte, si nunca nadie empieza, nunca nadie ganará ni aprenderá nada, y por otra, que el objetivo de aprendizaje aquí perseguido no

es el conocimiento en sí (que también), sino la acción, se comparten en los siguientes puntos, ideas relativas a actuaciones y propuestas con las que afrontar los retos que plantea la reciente era plural y heterogénea.

a. Construcción de un nuevo paradigma acorde con la realidad educativa:

apostar por una transformación de los modos de proceder en las aulas, que impliquen cambios en los roles docente y discente.

b. Trabajo colaborativo y educación en valores como llaves del cambio.

c. Revisión cavilada de los documentos organizativos y legales.

d. Formación permanente y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El DUA hace referencia a teorías como la de las inteligencias múltiples de Gardner, o al constructivismo de Vygotsky (Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2018), ensalzando la inclusividad con la diversidad cultural. Teniendo esta consideración como base, se habilitó un portal educativo (creado por la autora de este estudio) denominado *Educación Intercultural. El cambio no llega solo, ¡Constrúyelo!* que además de aproximar materiales y documentos formativos en EI, desvela una propuesta didáctica innovadora apoyada en la metodología crítica, y encuadrada en el área de *Ciencias Sociales*, para el quinto curso de Educación Primaria (obsérvese Tabla 2, fig. 16, o bien, acúdase a este [enlace](#)).

Para finalizar, en lo que a aprendizajes personales se refiere, la configuración del estudio se interpretó como panacea reforzadora de las competencias formativas y transversales de su autora como maestra en formación. Afloraron procesos de aprendizaje calificados como interactivos y recíprocos por haberse nutrido tanto la investigadora como los agentes participantes. Desde ambas partes, se subrayó la emergencia de procesos crítico-reflexivos que posibilitaron la consecución de los objetivos propuestos, así como la identificación de las debilidades encontradas, las cuales, aun estando próximas y de carácter diario, se estiman olvidadas y en gran diversidad de ocasiones, como consecuencia, descuidadas y desatendidas.

Además de contribuir en la capacidad de organización, interpretación, contrastación y apropiación de diversidad de información, motivó una profundización tanto en la vertiente teórica como práctica en la realidad que atañe a la Educación Intercultural, permitiendo una profundización antes no

concebida en aspectos colaterales, comprendiéndola (a la EI) realmente, como una potente herramienta capaz de mejorar la calidad del sistema educativo.

Llegados a este punto, cabría retomar la cita ya expresada en el inicio de Nelson Mandela, para conectarla con la idea que defiende que como docentes debemos funcionar más bien como despertadores (Robert Frost), atendiendo además a lo señalado por Ernest Renan cuando aclara que la clave de la educación, en sí misma, no es enseñar, sino despertar. Lo anterior motiva a interpretar la puerta de la esperanza como abierta para empezar a creer y a confiar realmente en el propósito de la interculturalidad, en su real traslado a los entornos educativos y en la fuerza y energía que pueden llegar a tener las semillas de la tolerancia que como docentes podemos empezar a germinar.

Está claro que el racismo o que situaciones de discriminación o intolerancia no van a desaparecer de forma esporádica ni inmediata. Se está hablando de fenómenos complejos, fuertemente arraigados en el imaginario colectivo, de ahí que se describa la EI como un gran reto que, como profesionales de la educación, no deberíamos obviar. La educación se configura entonces, como el espacio nuclear desde el que, con perseverancia, constancia y confianza, apelando a la reflexión, a la emoción, a la creatividad y al trabajo colaborativo de todos y cada uno de los miembros que influyen en la vida de las instituciones escolares, es posible promover cambios en diferentes ámbitos, siendo uno de ellos, también el social, el personal y el emocional.

Decía Miguel Rojas Sánchez que la educación es el vestido de gala para asistir a la fiesta de la vida, una fiesta a la que todos y todas estamos llamados/as a acudir... en nuestras manos (como profesorado) está el que el brillo y la calidad de los vestidos que porte nuestro estudiantado lleguen a ser interpretados y percibidos por el resto de los y las ciudadanos y ciudadanas de la mejor forma posible, siendo la Educación Intercultural, parte de la costura a considerar.

Referencias

- Abad Márquez, L. V. (1993). La Educación Intercultural como propuesta de integración. En L. V. Abad, A. Cucó, & A. Izquierdo, *Inmigración, pluralismo y tolerancia* (pp. 9-71). Madrid: Popular. Jóvenes Contra la Intolerancia (JCI).
- Abad Márquez, L. V., Cucó, A., & Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular- Jóvenes Contra la Intolerancia (JCI).
- Alegret Tejero, J. L. (1993). *Como se enseñan los otros. Análisis de la presentación racista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*. (Tesis Doctoral). Facultat de Lletres. Barcelona. Recuperado el 11 de abril de 2020, de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5530/TJLAT1de4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Antón, C., Aparicio, R., Ortega y Gasset, J., García, R., & Migallón, J. (2013). *Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas*. Recuperado el 22 de marzo de 2020, de Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/ManualApoyoPrevencionDeteccionRacismoXenofobiaAulas.pdf>
- Antón, J., & Ros, A. (1996). Racismo, interculturalismo y sistema escolar. *Revista ALDABA*(27), 57-69. Recuperado el 13 de marzo de 2020, de doi: <https://doi.org/10.5944/aldaba.27.1996.20365>
- Arana Ercilla, M., & Batista Tejada, N. (1999). *La formación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. La Habana: Universitaria.
- Arnaiz Sánchez, P., & Escarbajal Frutos, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la educación*, 24(2), 83-106. Recuperado el 22 de marzo de 2020 de doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.10356>
- Arroyo González, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335836.pdf>
- Balbastre-Benavent, F., & Ugalde Binda, N. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodológicas de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187. Recuperado el 12 de abril de 2020, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>

- Barragán Medero, F., & González Bethencourt, J. (2008). Educación para el presente sin violencia: construir una cultura de paz. En M. J. Méndez Lois, & M. J. Payo Negro, *Convivencia e Igualdade: Dimensións e Retos Educativos* (pp. 59-83). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Bartolomé Pina, M. (2002a). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé Pina, *Identidad y ciudadanía: un reto a la Educación Intercultural* (pp. 131-163). Madrid: Narcea.
- Bartolomé Pina, M. (2002b). Introducción. Un reto a la Educación Intercultural. En M. Bartolomé Pina, *Identidad y ciudadanía: un reto a la Educación Intercultural* (pp. 9-25). Madrid: Narcea.
- Bellón Mena, Á., Fariña Villaverde, D., & Zabaleta Estévez, F. J. (2015). 5 *Primaria Ciencias Sociales*. Madrid: Santillana Educación, S.L.
- Bellón Mena, Á., García González, M., Rosa, L. P., Moral Santaolalla, A., & Echevarría Soriano, E. (2015). 6 *Primaria Ciencias Sociales*. Madrid: Santillana Educación, S.L.
- Bernabé Villodre, M. d. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Besalú Costa, X. (1998). Educación Intercultural en Europa. En J. Palaudàrias i Martí, X. Besalú Costa, & G. Campani, *La Educación Intercultural en Europa : un enfoque curricular* (pp. 115 -127). Girona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Buendía. (1998). La investigación por encuesta. En B. Eisman, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 120-158). Madrid: McGraw-Hill.
- Buscà Donet, F. (2001). *El profesorado ante el reto de la diversidad cultural. Un estudio de caso aplicado a la escuela rural*. (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Lleida. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11493/3/Informe%20de%20investigacion%20diversidad%20cultural%20y%20escuela%20rural.pdf>
- Buxarrais Estrada, M., Carrillo Flores, I., Galceran Peiró, M., López Montoya, S., Martín García, M., Martínez Martín, M., . . . Vilar Martín, J. (1993). *El interculturalismo en el curriculum, el racismo*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC.
- Cabrera Rodríguez, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé Pina, *Identidad y ciudadanía: un reto a la Educación Intercultural* (pp. 79-105). Madrid: Narcea.

- Cantalini, S. (2013). *Claves para la Educación Intercultural, formación del profesorado en interculturalidad*. Recuperado el 28 de marzo de 2020, de Aula Intercultural, el portal de la Educación Intercultural de: <https://aulaintercultural.org/?ddownload=73392>
- Castaño Garrido, C., & Quecedo Lecanda, R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*(14), 5-40. Recuperado el 20 de abril de 2020, de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/142/138>
- Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. *Revista Posgrado y Sociedad*, 13(1), 45-60. Recuperado el 01 de mayo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5875761.pdf>
- Cernadas Ríos, F. X. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural avaliación e perspectivas de futuro en Galiza*. (Tesis Doctoral). Facultade de Ciencias da Educación, Santiago de Compostela. Recuperado el 15 de marzo de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3074/9788498876147_content.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cernadas Ríos, F. X., Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo, M. (2013). Los profesores ante la Educación Intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. Recuperado el 26 de marzo de doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Martes, 9 de septiembre de 2014, núm. 171, pp. 37406-38087. Recuperado el 08 de febrero de 2020, de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.pdf
- del Campo Sorribas, J. (2002). La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural. En M. Bartolomé Pina, *Identidad y ciudadanía: un reto a la Educación Intercultural* (pp. 163-183). Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. p. 91-103. Recuperado el 14 de abril de 2020, de: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*(19), 192-213. Recuperado el 24 de marzo de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf>

- Elosua, M. (1994a). Estereotipos culturales y su incidencia educativa. En M. R. Elosua, *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios* (pp. 21-45). Madrid: Narcea
- Elosua, M. (1994b). *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- Escalzo Ruiz del Moral, F., & Álvarez Bonilla, F. (2002). Educación en valores: un reto en la educación hoy . En *III Simposio Nacional Familia, Comunicación y Educación*, 67-73, Sevilla, España. Recuperado el 12 de marzo de 2020 de [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71601/Educaci%
c3%b3n%20en%20valores%20.%20Un%20reto%20en%20la%20educaci%
c3%b3n%20hoy..pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71601/Educaci%c3%b3n%20en%20valores%20.%20Un%20reto%20en%20la%20educaci%c3%b3n%20hoy..pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Escarbajal, A., García, A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad: Desafío para la educación*. Editorial: Dykinson.
- Escarbajal Frutos, A. (2011). Hacia una Educación Intercultural, enfoques y modelos. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*(18), 131-149. Recuperado el 23 de marzo de 2020 de doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.10
- Escarbajal Frutos, A. (2014). La Educación Intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 29-43. Recuperado el 28 de marzo de 2020 de doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Fernández Rodicio, C. I., Blanco Campmany, G., Armas Arráez, M., & Alonso Rodríguez, I. (2020). Interculturalidad ¿realidad o utopía? En E. J. Díez Gutiérrez, & J. R. Rodríguez Fernández, *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (p. 601-612). Barcelona: Octaedro.
- Ferreiro Oliva, J., Gómez Giráldez, M. G., Mancheño Gonzáles, R., & Moreno, P. J. (2014). *5 Primaria Ciencias Sociais*. Zaragoza: Tambre Edelvives.
- FETE-UGT. (08 de febrero de 2017). *Guía: Educar contra el racismo y la discriminación*. Recuperado el 21 de marzo de 2020, de Aula Intercultural. El portal de la Educación Intercultural de: <https://aulaintercultural.org/?ddownload=76740>
- Flecha García, J. R. (2001). Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(94), 79-103. Recuperado el 15 de abril de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/758557.pdf>
- García-Cano Torrico, M., Márquez Lepe, E., & Agrela Romero, B. (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la Educación Intercultural. *PAPERS, Revista de Sociología*, 89, 147-167. Recuperado el 25 de marzo de 2020, de

<https://papers.uab.cat/article/download/v89-garcia-cano-marquez-agrela/pdf-es>

- García Gómez, L., & Arroyo González, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127-142. Recuperado el 21 de marzo de 2020, de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/153/147>
- García Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*(2), 53-65. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de doi: <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- Goenechea Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la Educación Intercultural? *Revista española de pedagogía*(239), 119-136. Recuperado el 26 de marzo de 2020, de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2008/06/239-07.pdf>
- Gómez, J. (2012). Convivencia, educación e interculturalidad. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales* (pp. 125-136) Madrid: Wolters Kluwer.
- Guzmán, G. L. (2015). Interculturalidad crítica y educación, un encuentro y una apuesta. *Revista colombiana de educación*(69), 223-235. Recuperado el 26 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5347581&orden=0&info=link>
- Hernández Bravo, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. (Tesis Doctoral). Facultad de Educación, Alicante. Recuperado el 10 de abril de 2020, de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Hernandez_Bravo.pdf
- Hernández Méndez, E., & Valdez Hernández, S. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(14), 91-115. Recuperado el 02 de marzo de 2020, de <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>
- Hernández Pina, F. (1998). Capítulo 1: Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía Eisman, M. Colás Bravo, & F. Hernández Pina, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). Madrid: McGraw-Hill.

- Javaloy, F. (1994). El nuevo rostro del racismo. *Análisis de psicología*, 10(1), 19-28. Recuperado el 10 de abril de 2020, de https://www.um.es/analesps/v10/v10_1/04-10_1.pdf
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles educativos*, 22(87), 6-27. Recuperado el 29 de abril de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a2.pdf>
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). La formación en Educación Intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*(2), 8-31. Recuperado el 22 de marzo de 2020, de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/1148/970>
- Lluch Balaguer, X. (2003). La multiculturalidad en los libros de texto: invisible, retórica, políticamente correcta, exótica, lejana, racial. *Cuadernos de Pedagogía*(328), 82-86. Recuperado el 25 de marzo de 2020, de <https://aulaintercultural.org/?ddownload=9446>
- López Gómez, E., & Pérez Navío, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42. Recuperado el 28 de marzo de 2020, de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/download/955/878>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Parte II. Producción. Capítulo II.3. La encuesta. En P. López-Roldán, & S. Fachelli, *Metodología de la investigación social cuantitativa* (p. 5-35). Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 03 de mayo de 2020, de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- Marín Gracia, M. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé Pina, *Identidad y ciudadanía: un reto a la Educación Intercultural* (pp. 27-51). Madrid: Narcea.
- Marolla Gajardo, J. (2019). ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(4), 110-127. Recuperado el 12 de marzo de 2020 de doi: <http://doi.org/10.17398/2531-0968.04.110>
- Martín-Albo, C., & Sánchez Moral, E. (2003). La Educación Intercultural y la educación en valores. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*(8), 71-80. Recuperado el 25 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044312.pdf>

- Méndez Lois, M., Barreiro Fernández, F., & Zamora Rodríguez, E. (2008). Mediación intercultural: concepto e experiencias en España. En M. J. Méndez Lois, & M. J. Payo Negro, *Convivencia e Igualdade: Dimensións e Retos Educativos* (pp. 145-159). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Méndez Lois, M., & Payo Negro, M. (2008). *Convivencia e Igualdade: Dimensións e Retos Educativos*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Moreno Cortina, M., Llorente Vega, L., & Rodríguez Rivarola, S. (2015). 6 *Primaria Ciencias Sociais*. Zaragoza: Tambre Edelvives.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad. Materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Munarriz Irañeta, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En E. Abalde Paz, & J.M. Muñoz-Cantero, *Metodología educativa I* (pp. 101-116). A Coruña: Universidade da Coruña. Recuperado el 02 de abril de 2020, de <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz Sedano, A. (1995). La Educación Intercultural, hoy. *Didáctica. Lengua y literatura*(7), 217-240. Recuperado el 19 de marzo de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148678&orden=1&info=link>
- Ormaetxea Salaberria, I. (2018). Educación Intercultural: diez criterios útiles para el desarrollo de programas socioeducativos en consonancia con el enfoque intercultural. *RES: Revista de Educación Social*(27), 9-35. Recuperado el 18 de abril de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669617&orden=0&info=link>
- Ortega Ruiz, P., Gil Martínez, R., & Mínguez Vallejos, R. (1994). *Educación para la convivencia, la tolerancia en la escuela*. Valencia: Nau Libres.
- Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (1997). El reto de la Educación Intercultural. *Teoría de la Educación*(9), 41-53. Recuperado el 25 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247301&orden=260123&info=link>
- Palma Valenzuela, A. (2016). Educación en valores desde las Ciencias Sociales. En V. Ballesteros Alarcón, Á. Licerias Ruiz, & G. Romero Sánchez, *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 211-234). Madrid: Pirámide.
- Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado el 18 de marzo de 2020, de Educa DUA: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

- Pedrero García, E., Moreno Fernández, O., & Moreno Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 23(2), 11-26. Recuperado el 12 de abril de 2020, de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24949/25557>
- Peiró i Grègory, S., & Merma Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación. situación y fundamentos de la Educación Intercultural basada en valores. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(13), 127-139. Recuperado el 23 de abril de 2020 de doi: <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i13.118>
- Peñalva Vélez, A., & Angeles Sotés Elizalde, M. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. *El largo camino hacia una educación inclusiva*, 2, 391- 402. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2964130.pdf>
- Pérez Daniel, M. R. (2010). El estudio de los libros de texto en Educación Intercultural como vía de aproximación para la construcción del espacio público. *REDHES, Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*(3). Recuperado el 12 de abril de 2020, de https://www.researchgate.net/profile/Rebeca_Daniel2/publication/320290241_El_estudio_de_los_libros_de_texto_de_educacion_intercultural_como_via_de_aproximacion_para_la_construccion_del_espacio_publico_Por_un_esclarecimiento_de_los_procesos_de_autoria/links/59dbbbbbaaca2728e20182d96/El-estudio-de-los-libros-de-texto-de-educacion-intercultural-como-via-de-aproximacion-para-la-construccion-del-espacio-publico-Por-un-esclarecimiento-de-los-procesos-de-autoria.pdf
- Pérez Grande, M. D., García del Dujo, Á., & Martín García, A. V. (1999). Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras. Un reto para la Educación Intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*(3), 125-146. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2714315.pdf>
- Plata Caviedes, J. C. (2007). Investigación cualitativa y cuantitativa: una revisión del qué y el cómo para acumular conocimiento sobre lo social. *Universitas Humanística*, 64(64), 215-226. Recuperado el 12 de abril de 2020, de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2185/1447>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 1-58. Recuperado el 04 de febrero de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Repullo Labrador, J., Donado Campos, J., & Casas Anguita, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y

tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 31(8), 527-538. Recuperado el 29 de abril de 2020, de <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>

Rodríguez Lajo, M. (2002). Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea. En M. Bartolomé Pina, *Identidad y ciudadanía: un reto a la Educación Intercultural* (pp. 51-79). Madrid: Narcea.

Ruiz Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*(11), 28-50. Recuperado el 15 de abril de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4172011.pdf>

Ruiz Delgado, B. (1999). Racismo, ciencia y Educación Intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*(4), 27-42. Recuperado el 26 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2714360.pdf>

Sáez Alonso, R. (1992). En una sociedad pluralista, una Educación Intercultural. *Revista complutense de educación*, 3(1-2), 263-284. Recuperado el 23 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150094&orden=1&info=link>

Sáez Alonso, R. (2006). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881. Recuperado el 06 de abril de 2020, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_37.pdf

Santos Rego, M., & Lorenzo Moledo, M. (2002). A inmigración e o coidado da convivencia. Un programa educativo con familias. En M. J. Méndez Lois, & M. J. Payo Negro, *Convivencia e Igualdade: Dimensións e Retos Educativos* (pp. 191-205). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Sarmiento Castro, A. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Revista Respuestas*, 9(2), 41-48. Recuperado el 28 de abril de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5555277.pdf>

Soto-Navarro, F., & Añaños Bedriñana, F. T. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 259-282. Recuperado el 10 de mayo de 2020, de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5668/5601>

Tejedor, F. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Educar*(10), 79-101. Recuperado el 21 de abril de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570241&orden=0&info=link>

Touriñán López, J. (2006). La Educación Intercultural como ejercicio de educación en valores. *ESE : Estudios sobre educación*(10), 9-36.

Recuperado el 15 de abril de 2020 de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8928/1/EA.PDF>

Touriñán López, J. (2007). *Educación en valores, Educación Intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Grafinova, S.A.

Vargas Castro, D. A. (2016). Profecía autocumplida o los dos tiempos de la verdad. *Desde el jardín de Freud*, 16, 63-75. Recuperado el 02 de abril de 2020 de doi: <https://doi.org/10.15446/djf.n16.58154>

Vega Rodríguez, M. T., & Isidro de Pedro, A. I. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 1, 1-6. Recuperado el 26 de marzo de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2789636.pdf>

VV.AA. (2007). *Racismo, qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson Educación.

Woldenberg, J. (1997). Racismo y educación. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 41(167), 153-160. Recuperado el 28 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5072994.pdf>

Zárate Pérez, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19). Recuperado el 03 de abril de 2020 de: <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/download/350/308>



Anexos



CUESTIONARIOS

Cuestionario A

Desmantelando y construyendo: voces docentes y la diversidad cultural.

Justificación e instrucciones: A continuación, se presenta un cuestionario que responde a un trabajo de investigación relacionado con la Educación Intercultural, así como con diversas formas de discriminación o intolerancia. El cuestionario, por tanto, forma una parte importante para un Trabajo Final de Grado del Grado en Maestro/a de Educación Primaria, impartido por la Universidad de Santiago de Compostela.

De forma breve, se adelanta que el estudio que se propone por medio de las cuestiones a las que se invita al lector o a la lectora a responder, se realiza con la motivación de conseguir mejoras de la calidad docente, así como de la situación educativa del alumnado en su totalidad. En consonancia con lo anterior, se ruega que, por favor, se continúe con la encuesta tan sólo si la persona que se anima a participar en la investigación dispone realmente de la titulación pertinente que la habilite para ejercer como maestro o en su caso, maestra en los centros educativos destinados a la etapa de Educación Primaria.

Cabe destacarse que los datos que puedan reunirse con la aplicación de este cuestionario serán totalmente anónimos, y tendrán un tratamiento meramente estadístico, respetando la privacidad de cada uno de los participantes. Precisamente por esto que se comenta, se demanda una contestación sincera, pues de ello dependerá una buena interpretación de la investigación.

Contextualización. Mensaje para docentes: *¡Hola a todos y a todas!* Como acabáis de leer en el anterior apartado, lo que os propongo en este cuestionario son una serie de preguntas que me gustaría que respondieseis con total sinceridad. Confío en que realmente tú, que me estás leyendo, te dedicas a la labor docente, y que, por consecuencia, sabrás o estarás familiarizado o familiarizada con lo que es un trabajo final de grado. ...sí, ese proyectito del que seguramente escuchaste hablar en más de una ocasión, con el que terminamos ahora los estudiantes la primera fase de muchas otras, para poder llegar a la cima (dónde lo estás tú) y disfrutar de ejercer una profesión sencillamente humana, tras la cual se encuentran sorpresas, emociones, aprendizajes, y sobre todo, vivencias y realidades que, al mismo tiempo de orientar a los chicos y a las chicas a desarrollar su pensamiento crítico, social y afectivo, junto con todas esas competencias, habilidades y actitudes de las que tanto nos han hablado, vamos construyéndonos y completándonos también a nosotros/as mismos/as... ¡Qué profesión! Porque, además, todo ello, no ocurre sólo en una dimensión, puesto que terminamos nutriéndonos como docentes en lo que a experiencia y formación se refiere, pero también como personas que no dejan de aprender, día sí y día también.

Si te comento todo esto, es porque creo que las preguntas con las que te encontrarás a lo largo del cuestionario que he diseñado, pueden ayudar a visibilizar aquellas cuestiones positivas y no tan positivas de nuestro sistema educativo, y de la educación en general, y precisamente es por esto, por lo que, de verdad, te pido que seas todo lo sincero o sincera que puedas, y que por favor continúes hasta el final.

Insisto por adelantado, que para mí ya es significativo que te animaras a entrar en el enlace para leer mis palabras y demostrarte interesado o interesada en conocer qué cuestiones puede hacer una persona en formación, a otra persona que ya está en activo. Así que, muchísimas gracias por tu colaboración, y ya te dejo tranquilo o tranquila para que sigas con el cuestionario, pero eso sí, lee, piensa, reflexiona sobre tu experiencia, y selecciona las respuestas, sin ninguna presión, recuerda que todo esto es anónimo, y que la fuente de información, eres tú mismo/a.

¡Mucho ánimo, y de nuevo, muchas gracias!

PD.: Ánimo también, por los momentos que estamos viviendo (COVID-19) ... miremos el lado positivo, puedes ver este cuestionario como un incentivo para la desconexión de todas esas responsabilidades que pudieran haberse incrementado.

1. Indique por favor, los años que lleva ejerciendo de maestro/maestra.

2. ¿En qué curso ha impartido clase durante este año académico?

- a. 1º de Primaria
- b. 2º de Primaria
- c. 3º de Primaria
- d. 4º de Primaria
- e. 5º de Primaria
- f. 6º de Primaria

3. De entre las siguientes opciones, seleccione un máximo de 3 en función de la prioridad que para usted tengan. Parta del siguiente enunciado “la escuela en relación con la interculturalidad juega un papel esencial, debiendo centrar su atención en”:

| | |
|---|--|
| La erradicación del racismo y otras formas de enfrentamiento a través de dinámicas participativas. | |
| La valoración de las culturas presentes en el centro y en la sociedad próxima a este. | |
| La propuesta de programas que visibilicen la pluralidad que caracteriza cada vez nuestras sociedades. | |
| La aceptación de la diferencia como algo positivo. | |
| Aquellas minorías culturales presentes en el centro | |

4. En función de su criterio, marque una respuesta:

| | |
|--|--|
| Son los centros que cuentan con un alumnado migrante extranjero los que tienen necesidad de un curriculum intercultural. | |
| Son los centros que no cuentan con un alumnado migrante extranjero los que muestran una mayor necesidad de un curriculum intercultural | |

5. Cómo valora la presencia de la interculturalidad en la escuela:

| | |
|--|--|
| Está presente en la realidad cotidiana, y funciona como una fuente enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado, pero no se realizan programas específicamente centrados en su visibilidad. | |
|--|--|

| | |
|---|--|
| Aunque no se aprecia de un modo claro en las programaciones de las que partimos, lo visibilizamos en la medida de lo posible, pese a que no centremos la sesión en su abordaje. | |
| Es un elemento clave que puede apreciarse tanto en la convivencia diaria entre el profesorado y el alumnado, por las características de ambos agentes, como en las dinámicas que se desarrollan en el centro. | |
| Nuestro centro no se caracteriza especialmente como sensible hacia la interculturalidad, ya que el alumnado escolarizado es homogéneo, y no se considera necesario intervenciones de este tipo. | |

6. Pensando en la interculturalidad y en la educación, indique la afirmación con la que se muestra más de acuerdo:

| | |
|---|--|
| Como educadores tenemos una responsabilidad ineludible que no podemos ignorar. | |
| La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la educación, y dado que se encuentra presente en las relaciones humanas en general, tarde o temprano sería una realidad conocida por el alumnado. | |

7. De proponer intervenciones relacionadas con la Educación Intercultural, centraría los ámbitos de acción hacia (puede seleccionar varias opciones):

| | |
|--|--|
| Uno mismo y sus pertenencias (identidad) | |
| El otro (convivencia) | |
| El mundo referencial (conocimiento) | |

8. De las siguientes actuaciones para la inclusión del alumnado de origen extranjero, por favor, indique cuál o cuáles lleva o ha llevado a cabo en su aula (sí/no):

| | |
|---|--|
| Adaptación de contenidos y materiales. | |
| Elaboración de actividades según su nivel de conocimiento. | |
| Utilización de materiales que propicien el conocimiento de otras culturas | |
| Realización de actividades con presencia de las culturas de los alumnos extranjeros | |
| Diseño curricular no etnocéntrico/ intercultural | |
| Designación de alumno tutor que acompañe al alumno extranjero | |
| Evaluaciones iniciales | |
| Ninguna, no he contado con un alumnado de este tipo. | |
| Otros (por favor, especifique cuál) = | |

9. Por favor, indique ahora el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (valorándolas del 1 al 5, siendo 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= neutral; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo).

La incorporación de alumnos de origen extranjero...

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Supone un aumento en la conflictividad en el centro. | | | | | |
| Conlleva que padres de alumnos españoles tomen la decisión de no matricular a sus hijos en el centro. | | | | | |
| Supone un aprendizaje para todos: alumnos extranjeros, profesores y alumnos españoles. | | | | | |
| Supone la incorporación de nuevos valores como la convivencia y la tolerancia. | | | | | |
| Ha tenido como consecuencia el descenso del nivel de conocimientos de los alumnos del centro | | | | | |
| Los centros escolares tienen los recursos necesarios para integrar a los alumnos de origen extranjero en el sistema educativo. | | | | | |
| Los profesores tienen la formación y preparación suficiente para integrar a los alumnos de origen extranjero en la clase. | | | | | |
| Se ha desbordado por no disponer de los medios y la formación necesaria para hacer frente a la integración de los menores de origen extranjero. | | | | | |

10. ¿Ha recibido algún curso de formación sobre la interculturalidad o la inclusión de estudiantes de origen extranjero al sistema educativo?

En caso afirmativo, valore dichos cursos recibidos, en función de los siguientes criterios.

| | Valoración baja | Valoración media | Valoración alta |
|---|-----------------|------------------|-----------------|
| Le ha permitido conocer y entender mejor las necesidades de los alumnos extranjeros | | | |
| Ha recibido estrategias para favorecer una verdadera inclusión | | | |
| Considero que deberían generalizarse a mis compañeros educadores | | | |

11. Por favor, de entre las siguientes alternativas que se proponen, señale aquella con la que relacione más la interculturalidad:

| | |
|------------------|--|
| Situación social | |
| Proceso | |

| | |
|--|--|
| Metodología de actuación | |
| Política definida de reconocimiento de la diversidad | |
| Puede añadir una propia definición si así lo desea: | |

12. La educación en general debe ayudar a relativizar las propias concepciones y abrir el camino a la perspectiva pluralista e intercultural de la que hablamos. ¿qué opina sobre esta afirmación? (marque una opción)

| | |
|--|--|
| Se trata de un proceso sencillo, contamos con las herramientas, contexto y formación que se necesita para ello. | |
| Se trata de un proceso laborioso, pese a contar con herramientas, contexto y formación que se necesita para ello | |
| Se trata de un proceso sencillo, pero no contamos con las herramientas, contexto y formación que se necesita para ello. | |
| Se trata de un proceso laborioso, pero no contamos con las herramientas, contexto y formación que se necesita para ello. | |

13. Indique cómo considera que suelen ser las prácticas culturales en las aulas, ya fuese por su propia experiencia, o bien en base a sus interpretaciones (marque una opción):

| | |
|---|--|
| No suele ser el centro de estudio, pero se llega a abordar. | |
| No conozco prácticas concretas que abordasen la interculturalidad. | |
| Conozco prácticas centradas en la interculturalidad, pero creo que no profundizan demasiado en lo que esto implica. | |
| Conozco prácticas centradas en la interculturalidad, y las valoro como verdaderamente integrales y completas. | |

14. De entre las siguientes definiciones, por favor, indique cuáles considera que se aproximan más a lo que se defiende por medio de la Educación Intercultural (valorándolas del 1 al 5, siendo 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= neutral; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| La Educación Intercultural no debe preocuparse únicamente de la diversidad y de la equidad, sino también de la cohesión social. | | | | | |
| La Educación Intercultural debería centrarse de forma específica en ciertos sectores de la comunidad educativa | | | | | |
| Una buena manera de introducir la interculturalidad en los centros es mediante una previa presentación previa de esta | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| realidad, por medio de contenidos teóricos, ya que se basa en el conocimiento. | | | | | |
| La Educación Intercultural, está especialmente influenciada por el aspecto emocional, sentimientos y actitudes | | | | | |
| La Educación Intercultural debe abordarse desde aquellas materias que se abran a su abordaje. | | | | | |

15. El currículum de Educación Primaria presenta un discurso completo y articulado sobre diferentes cuestiones sociales. En su opinión, ¿considera que le da valor a la diversidad cultural? Interprete las siguientes opciones, (valorándolas del 1 al 5, siendo 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= neutral; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Si, se tiene en cuenta y se visibiliza en diferentes áreas. | | | | | |
| Si, le da valor, pero lo deja relegado en un segundo plano. | | | | | |
| Si, le da valor, pero su presencia en las aulas dependerá del criterio e interpretación que posteriormente realice cada docente. | | | | | |
| No. | | | | | |

16. Tal y como está configurado el currículum de Educación Primaria, indique qué áreas serían para usted, las más propicias para abordar la Educación Intercultural (marque hasta un máximo de 3):

| | |
|--|--|
| Área de ciencias sociales | |
| Área de Lengua castellana y literatura (Lengua gallega y literatura) | |
| Área de matemáticas | |
| Área de Educación física | |
| Área de Educación artística (musical y plástica) | |
| Área de primera lengua extranjera. | |
| Área de valores sociales y cívicos | |

17. Conteste ahora, en cuáles considera que realmente se abordan cuestiones relacionadas con lo que implica la diversidad cultural (puede marcar varias opciones)

| | |
|--|--|
| Área de ciencias sociales | |
| Área de Lengua castellana y literatura (Lengua gallega y literatura) | |

| | |
|--|--|
| Área de matemáticas | |
| Área de Educación física | |
| Área de Educación artística (musical y plástica) | |
| Área de primera lengua extranjera. | |
| Área de valores sociales y cívicos | |

18. Conteste con sinceridad, y seleccione de entre las siguientes opciones, en función de su grado de conformidad (valorándolas del 1 al 5, siendo 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= neutral; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Considero que la interculturalidad debe y puede integrarse de forma transversal desde las diferentes materias | | | | | |
| Considero que la interculturalidad, pese a que debe tenerse en cuenta en todas las materias, en algunas de es complejo su abordaje por la propia naturaleza de los contenidos de aprendizaje. | | | | | |
| Comenzaría a abordar la interculturalidad desde los primeros cursos. | | | | | |
| Considero que la interculturalidad debería iniciarse en cursos avanzados de la educación primaria. | | | | | |

17. En relación con los libros de texto del área de ciencias sociales y con la Educación Intercultural, qué opinión presenta (valorándolas del 1 al 5, siendo 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= neutral; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Se vuelven un material esencial, completos y con los que poder guiar las intervenciones en las aulas. | | | | | |
| Incorporan determinadas secciones que aluden a la interculturalidad, pero sin profundizar. | | | | | |
| No percibo espacio alguno en estos libros para abordar la interculturalidad como es debido. | | | | | |
| Los libros de esta área dificultan un buen tratamiento de la Educación Intercultural, a pesar de entender el área como la adecuada para realizarlo | | | | | |

19. ¿Consideraría el área de Ciencias Sociales, como la adecuada para visibilizar la diversidad cultural?

a. Si

- b. No
 - c. Depende
- 20. ¿Usted aprovecha las sesiones dedicadas a abordar cuestiones relacionadas con las Ciencias Sociales, para abordar la diversidad cultural?**
- a. A veces
 - b. Depende del tema
 - c. No, procuro dejarlo para otras materias.
 - d. Sí.
- 21. ¿Considera que deberían mejorar los libros de texto, en caso de utilizarlos (y si no fuese así, las aplicaciones o plataformas con las que cuenta) que emplea para abordar las sesiones de ciencias sociales?**
- a. Si
 - b. No
- 22. En caso positivo, indique por favor ¿qué es lo que cambiaría y por qué?**
- 23. De entre las siguientes alternativas de respuesta, indique aquella con la que más se sienta identificado/a:**
- a. Como maestro, debo profundizar en habilidades y perspectivas para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlos.
 - b. Como maestro, considero que debería mejorar las habilidades y perspectivas que tengo para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlos.
 - c. Como maestro, reconozco que necesito habilidades y perspectivas para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlos.
- 24. En función de su criterio y de su experiencia como docente, y en relación con la premisa “la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima”, se muestra:**
- a. Totalmente de acuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. De acuerdo, aunque podría mejorar.
- 25. El pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares:**
- a. Si
 - b. No
 - c. Otra
- 26. Ha observado dentro del ámbito educativo, algún tipo de conductas que implican discriminación**
- a. Si con frecuencia
 - b. Si, con moderación
 - c. Si, puntualmente
 - d. Nunca
- 27. De los temas que se proponen a continuación, señale uno, el que considere que más se ha trabajado en su aula**
- a. Discriminación racial
 - b. Diversidad cultural
 - c. Derechos humanos
- 28. ¿Cree que, de contar con actuaciones discriminatorias por motivos raciales, o relacionados con cuestiones de interculturalidad, en el centro educativo se**

- disponen de las estrategias, programas, actuaciones y recursos necesarios por medio de los que solventar este tipo de situaciones?**
- Si.
 - No.
 - En cierto modo.
- 29. ¿Y usted, se considera capacitado/a para afrontar con éxito este tipo de situaciones?**
- Si
 - No
- 30. ¿Cuenta con alguna estrategia o programa por medio del que concienciar a los niños y a las niñas sobre las realidades sociales intolerantes, o con el que sensibilizarlos y hacerles cuestionarse este tipo de actos? (por favor, si es así, describámelo brevemente, y en caso contrario, indique si le gustaría cubrir ese vacío y formarse también en este sentido).**
- 31. Seleccione según su consideración (hasta un máximo de dos opciones):**
- La Educación Intercultural no debe ser una cuestión puntual en el currículum.
 - La Educación Intercultural debe ser una cuestión puntual en el currículum.
 - Es necesario implementar en los centros una Educación Intercultural basada en una cultura escolar en la que se transmiten valores.
 - Implementar en los centros una Educación Intercultural basada en una cultura escolar en la que se transmiten valores, podría ser una buena opción, pero no es necesario.
- 32. En relación con el alumnado, la Educación Intercultural:**
- Debe ser formar a los alumnos de todos los grupos culturales para poder adaptarse, desenvolverse y ser competente tanto el contexto de la cultura de acogida como en su cultura de origen.
 - Debe ser formar a los alumnos de algunos grupos culturales para poder adaptarse, desenvolverse y ser competente tanto el contexto de la cultura de acogida como en su cultura de origen.
- 33. Qué estrategias utilizaría en la aplicación de propuestas ligadas con la Educación Intercultural (señale un máximo de 3 opciones):**
- Trabajo cooperativo y debates grupales
 - Juegos de roles, en los que situar a los estudiantes un diversidad de situaciones.
 - Proyectos de investigación.
 - Aprendizaje basado en preguntas, para fomentar el debate y discurso propio.
 - Dinámicas convencionales (sin modificar en demasía lo que se viene haciendo).
 - Celebración de festividades propias de diferentes étnicas.
- 34. Por favor, indique ahora, qué estrategia utiliza en su aula, a la hora de abordar el área de Ciencias Sociales.**
- Pensando en su centro y en la comunidad educativa:
 - Aprecio una sensibilización hacia la diversidad cultural.
 - No aprecio una sensibilización especial hacia esta realidad.
- 35. Seleccione aquellas respuestas que coincidan con su práctica educativa (puede marcar las opciones que considere oportunas):**
- He comentado con mi alumnado ejemplos sobre la manera en que el racismo se puede manifestar dentro de una institución o sistema social
 - He comentado con los estudiantes la importancia de respetar las diferencias culturas.

- c. He propuesto actividades de enseñanza-aprendizaje por medio de las que modificar los estereotipos y prejuicios racistas.
 - d. Soy capaz de reconocer que tengo estereotipos sobre algunas personas diferentes a mi grupo cultural, y puedo controlarlos y mostrarme neutral.
 - e. Reconozco que mis estereotipos en ocasiones pueden afectar a mi labor educativa con los alumnos.
- 36. ¿Podría describirme al menos una actividad intercultural en las cual ha participado durante su servicio como profesor/a?**
- 37. En relación con su propia formación:**
- a. He recibido una adecuada formación en mi plan de estudios que me posibilita sin problema alguna llevar a cabo la Educación Intercultural
 - b. No he recibido en mi plan de estudios una formación en este sentido, pero creo que debería haberse introducido.
 - c. No he recibido en mi plan de estudios una formación en relación con la interculturalidad, y tampoco lo he considerado necesario.
 - d. He recibido una formación en relación con la Educación Intercultural, pero a través de cursos voluntarios.
- 38. Según tu criterio, el racismo ¿tiene justificación en algún caso?**
- a. En ningún caso
 - b. Algunas veces
 - c. Muchas veces
 - d. Siempre
- 39. ¿Cuál crees que es el mejor método de los que te muestro a continuación, para educar interculturalmente en la escuela? (Seleccione un máximo de 3 respuestas)**
- a. En clases separadas para que aprendan nuestro idioma
 - b. Informar de la cultura de las minorías en asignaturas como historia, conocimiento del medio, etc.
 - c. Organizar actividades interculturales en el centro
 - d. Con profes de apoyo que ayuden a este alumnado fuera del aula hasta que puedan integrarse al ritmo del aula
 - e. Organizando el centro y el curriculum interculturalmente
- 40. Considero que las facultades o instituciones de enseñanza ...**
- a. Deberían preocuparse más por estos temas
 - b. Se preocupan suficientemente
 - c. Descuidan estos temas
 - d. No les corresponde a ellas este papel
- 41. Enumera por orden de importancia, la siguiente relación de instituciones sociales implicadas en la tarea de la lucha contra el racismo. Puntúe con un 5 a la más importante y con un 1 a la que menos influye (siendo 1= Nada 2= Muy poco 3= Mucho 4= Bastante 5= Principalmente)**
- a. Familia
 - b. Escuela
 - c. Administración
 - d. Medios de comunicación
- 42. El profesorado que no tiene en sus aulas alumnado perteneciente a minorías culturales debería recibir formación también en Educación Intercultural**
- a. De acuerdo

- b. Con matices
- c. En desacuerdo

43. Para finalizar, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (valorándolas del 1 al 5, siendo 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= neutral; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| El ámbito de la educación tiene una responsabilidad ineludible en relación con la interculturalidad, pero todavía debe mejorar para lograr mejores resultados | | | | | |
| Desde la esfera educativa se pueden lograr mejoras en relación con la interculturalidad, y se denota un ámbito preparado para afrontar el reto que esta realidad implica | | | | | |
| La educación tiene un papel importante en relación con la interculturalidad, pero para conseguir mejoras, deben llevarse programas de sensibilización social | | | | | |

Cuestionario B

**Entre la realidad y la utopía de una educación tolerante, igualitaria y coherente con la diversidad cultural:
¿Cómo de preparado/a estoy y qué opinión tengo?**

Trabajo Final de Grado (Grado de Maestra en Educación Primaria, USC).

Justificación e instrucciones: Este es un cuestionario que forma parte de un trabajo de investigación que tiene como tema central la Educación Intercultural y la diversidad cultural, así como las diferentes formas posibles que puedan darse en las aulas y centros de discriminación o intolerancia. Se trata, por tanto, de una sección importante para un Trabajo Final de Grado del Grado en Maestro/a de Educación Primaria, impartido por la Universidad de Santiago de Compostela. De cara a la obtención de datos fiables, se pide al lector o lectora que lo cubra si realmente está cursando estudios relacionados con la educación. Se adelanta de antemano, que los datos aquí reunidos se emplearán únicamente para el estudio indicado, siendo totalmente anónimos, teniendo un tratamiento meramente estadístico, respetando la privacidad de cada uno de los participantes.

Mensaje para compañeros/as: ¡¡Hola a todos y a todas!!, antes de nada, he de deciros que espero que estéis bien y mandaros mis más sinceros ánimos para seguir adelante en esta última fase que nos queda como universitarios que somos y superar sin problema los diferentes trabajos o pruebas que debemos realizar. Este cuestionario forma parte de mi TFG, ese al que todos y todas nos debemos enfrentar no sin algo miedo e incertidumbre. Como seguramente muchos/as sabréis (y si no, llegaréis a saber), reunir datos en este tipo de estudios, es complicado. En mi caso, yo necesito información y datos que sólo vosotros/as me podéis dar, así que os pido vuestra máxima sinceridad y participación, pues como os adelanté en líneas anteriores, es un cuestionario anónimo y para mí, es un tema importante sobre el que realmente me interesa ver cómo son también las percepciones y valoraciones que podáis tener al

respecto. Así que os invito a participar, y os adelanto de antemano mi agradecimiento, porque ya el tiempo que le estáis dedicando a leer estas líneas, es para mí un regalo.

¡Muchísimo ánimo, e insisto, muchas gracias!

1. **¿Qué estás estudiando?**
2. **Marca una opción, en función de cómo creas que son tus competencias para abordar adecuadamente los temas que se proponen:**
 - a. Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía
 - b. Educación en y para los derechos humanos
 - c. Educación en valores o formación ética
 - d. Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental
 - e. Educación para la equidad de género
3. **Atendiendo a los estudios cursados hasta el momento en la carrera:**
 - a. He recibido información, estrategias y recursos variados con los que poder tratar cuestiones relacionadas con la diversidad cultural con competencia.
 - b. He percibido que la diversidad cultural se destaca notoriamente en las diferentes materias, aunque no sea el tema central de atención.
 - c. La diversidad cultural apenas se ha mencionado en las clases que he recibido.
 - d. No he recibido formación en interculturalidad, entendiendo que ocurre esto porque los profesores universitarios no se demuestran sensibles al respecto.
 - e. No he recibido formación en interculturalidad, entendiendo que ocurre esto porque los profesores universitarios carecen también de una formación en este sentido.
 - f. Cuestiones ligadas a la diversidad cultural pocas se han dicho, y cuando ello ocurría, se daba más bien por iniciativa o sensibilidad del docente.
4. **De las siguientes opciones, indica aquellas en las que has participado, fuesen iniciativa y propuestas por tu universidad, y mantuviesen una relación con la Educación Intercultural.**
 - a. Programas para la mediación intercultural.
 - b. Aprendizaje servicio (ApS)
 - c. Cursos.
 - d. Trabajos académicos.
 - e. Charlas.
 - f. Aunque hubiese participado en alguna de las marcadas, la diversidad cultural en estas iniciativas no se abordaba como debería (pasaba a ser algo secundario o puntual).
5. **Te sientes capacitado/a para gestionar la diversidad cultural en las aulas (piensas que tienes recursos, estrategias, programas, materias optativas... que te ayuden en el cometido).**
6. **El que se trabaje o no la interculturalidad en la universidad depende...**
 - a. De los planes de estudio.
 - b. De la sensibilidad de los docentes hacia el tema.
 - c. De ambos.
7. **¿Cómo de interesado/a te consideras hacia este tema?**
8. **¿Te gustaría recibir más información sobre la Educación Intercultural, y apostarías por una revisión de los planes de estudio universitarios para que este tema cuente con el espacio que se merece?**

- 9. En tu opinión:**
- La Educación Intercultural debería ser abordada en las aulas como competencia transversal.
 - La Educación Intercultural debería recibir un tratamiento más especializado en asignaturas concretas y específicas.
- 10. ¿Piensas que existe una preocupación por trabajar temas educativos asociados a la diversidad cultural en las aulas universitarias?**
- 11. En caso de recordar alguna materia, curso o programa que entiendas relacionado con este tema, indícalo (puedes decirme si se trata de un programa, curso o materia a la que hayas accedido por ti misma/o, si fue recomendada...).**
- 12. Piensa en tus prácticas como alumno/a en prácticas, y valora cómo eran de diversos culturalmente los centros y las aulas.**
- 13. Retoma tus experiencias como alumno/a en prácticas, y piensa en la metodología de docentes o en la filosofía educativa del centro:**
- La diversidad cultural se abordaba con competencia.
 - Jamás se dieron situaciones discriminatorias étnicas.
 - Se escucharon frases de racismo oculto.
 - Se desarrollaban iniciativas, propuestas, actividades, jornadas... centradas en la diversidad cultural del alumnado escolarizado.
- 14. Siguiendo con tus prácticas:**
- Los centros a los que he asistido cuentan con los recursos necesarios para integrar a los alumnos de origen extranjero en el sistema educativo.
 - Los profesores generalmente se demuestran formados y preparados suficientemente como para integrar a los alumnos de origen extranjero en las aulas.
- 15. Para ti, qué área sería la más adecuada para abordar la Educación Intercultural.**
- Área de ciencias sociales
 - Área de lengua castellana y literatura (lengua gallega y literatura)
 - Área de matemáticas
 - Área de Educación Física
 - Área de educación artística (musical y plástica)
 - Área de primera lengua extranjera
 - Área de valores sociales y cívicos
- 16. En relación con el racismo:**
- Está superado en las escuelas.
 - Puede darse en momentos puntuales, pero por la parte del alumnado.
 - Puede darse en momentos puntuales, pero por la parte del profesorado.
 - Puede darse en momentos puntuales, pero por la parte de las familias.
 - Pienso que se da con frecuencia independientemente de los agentes que lo promuevan y del contexto.
 - Pienso que se da con frecuencia, pero dependerá del contexto.
- 17. Según tu criterio, el racismo ¿tiene justificación en algún caso?**
- En ningún caso
 - Algunas veces
 - Muchas veces
 - Siempre

18. Hemos terminado, hasta aquí mis preguntas, espero que se te hiciesen amenas... te dejo este espacio por si te gustaría añadir algún comentario, experiencia, sugerencia...

¡¡Muchas gracias!!

Cuestionario C:

¡Por una visión educativa diferente!

Justificación e instrucciones: El cuestionario presente forma parte de un trabajo de investigación relacionado con la Educación Intercultural, la discriminación racial y la tolerancia como principales temas. Responde pues, a un importante apartado, cuyo análisis de los datos que se recopilen, formarán parte de un Trabajo Final de Grado en Maestro/a de Educación Primaria, impartido por la Universidad de Santiago de Compostela.

La motivación con la que se configuró este cuestionario se vincula con la defensa de una mejora en la educación actual, y un reciclaje en cuanto a la formación docente, recursos, programas y materiales educativos que se utilizan con frecuencia en las aulas.

Contextualización. Mensaje a las familias o tutores legales: ¡Hola! Antes de nada, muchas gracias por haber accedido a este cuestionario, te adelanto de que, para mí, como has podido leer en la justificación, se trata de un trabajo importante, y que, por tanto, este tiempo que estás dedicándote a leer lo que en el he introducido, lo interpreto ya como un regalo. *¡Muchas gracias!*

Quiero ponerte en situación: lo he elaborado principalmente para que respondan niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y 12 años de Educación Primaria, de la comunidad autónoma de Galicia. Si así lo deseas, puedes acompañarlos en el proceso, pero te agradecería que los animases a responder con sinceridad. Tened en cuenta de que no seréis juzgados por absolutamente nada, ya que los datos que reúna con la aplicación de este cuestionario serán totalmente anónimos y tendrán un tratamiento estadístico, respetando la privacidad de cada uno de los participantes.

Así que os animo a responder a las preguntas con mucha, mucha sinceridad y reflexionando sobre las propias experiencias vividas en relación con los centros escolares. *Venga, ¡comencemos entonces! Ánimo*

Mensaje a los niños y niñas: ¡Hola niños/as!, En este cuestionario os voy a hacer unas preguntas que os pido que respondáis con total sinceridad. Os cuento un poquito, en ella os empiezo preguntando por vuestro curso y por vuestras edades, y así, después, os voy preguntando sobre cosas que tienen que ver con lo que pasa en las clases, en el colegio y un poquito también en la calle.

Tenéis que saber una cosa, este cuestionario necesita que seáis sinceros y sinceras, pensad que no hay respuestas válidas o incorrectas, porque sois vosotros y vosotras las que tenéis la información. Sólo tenéis que pensar, pensar, y marcar aquellas respuestas que os parezcan que se acercan a lo que pensáis.

En algunas os pido que escribáis un poquito y en otras que seleccionéis entre varias opciones. Fijaros bien, porque habrá veces que tendréis que marcar sólo una opción, y

en otras preguntas, os deixo seleccionar varias, porque pode pasar que coincidáis con varias respostas. Antes de empezar, os quero dar muchisísimas grazas, porque de verdade chicos e chicas, é para mí moi importante vuestro sinceridade e participación.

¡¡Ánimo, e a pensar!!!

1. **¿En qué curso estás?**
 1. 1º de Primaria
 2. 2º de Primaria
 3. 3º de Primaria
 4. 4º de Primaria
 5. 5º de Primaria
 6. 6º de Primaria
2. **¿Qué edad tienes?**
3. **¿Has nacido en España? Si no es así, indica dónde.**
4. **¿Pensas que las personas (que pueden ser niños/as o adultos) que vienen de otros países, o que viven en España, y en Galicia, deberían tener los mismos derechos que tú?**
 - a. Si
 - b. No
 - c. Depende
5. **¿En tu clase, hay niños y niñas que vienen de otros países?**
 - a. Si
 - b. No

En caso afirmativo, ¿Qué piensas de que en tu clase haya niños y niñas de otros países?

- a. En positivo
 - b. En negativo
 - c. Me da igual.
6. **Para ti, sería mejor...**
 - a. Ir a una clase en la que todos los niños y las niñas fuésemos gallegos.
 - b. Ir a una clase en la que hubiese niños y niñas de otros países, y también gallegos.
 - c. Ir a una clase, en la que hubiese niños y niñas sólo de otros países, y no gallegos.
 7. **¿Alguna vez has visto que alguien se ha reído, se ha burlado, o se ha metido con alguna persona por ser de otro país?**
 - a. Si
 - b. No
 8. **¿En el colegio alguna vez alguien pegó a algún compañero o compañera por ser de otro país?**
 - a. Si
 - b. No

En caso de que contestaras que sí, dime: ¿Qué pasó?

- a. Nadie se enteró.

- b. Se lo he comentado a un profesor o profesora para que ayudase al niño o niña con el que se habían metido.
 - c. Los profesores intervinieron y ayudaron al niño o niña con la que se habían metido.
 - d. El niño o niña que se metió con el niño o niña de otro país cambió su forma de pensar.
 - e. El niño o niña que se metió con el niño o niña de otro país cambió no cambió su forma de pensar.
- 9. Crees que se puede ser amigo o amiga de...**
- a. Niños o niñas españolas
 - b. Niños o niñas extranjeros
 - c. De cualquiera
- 10. ¿Crees que los niños y niñas de otros países pueden estudiar las mismas cosas que puedes estudiar tú?**
- a. Sí
 - b. No
 - c. Depende
- 11. ¿Quién crees que es más inteligente?**
- a. Los niños y niñas de España.
 - b. Los niños y niñas de Galicia.
 - c. Los niños y niñas de otros países.
 - d. Todos podemos ser igual de inteligentes.
- 12. Completa las siguientes oraciones con una palabra, la que pienses que es más adecuada en cada caso:**
- a. Los polacos son
 - b. Los negros son
 - c. Los marroquíes son
 - d. Los españoles son
 - e. Los gitanos son
- 13. ¿Qué es para ti ser racista? Responde con las ideas que tengas sobre lo que significa esto.**
- 14. El racismo es...**
- a. Una forma de pensar que existe hace mucho tiempo.
 - b. Un problema.
 - c. Una forma nueva de pensar.
 - d. Una oportunidad.
- 15. En mi colegio...**
- a. No hay racismo porque no hay personas extranjeras.
 - b. Hay racismo, pero fuera de mi clase.
 - c. No hay racismo.
 - d. Hay racismo.
- 16. Te invito a que leas estas tarjetas, qué te parece lo que dicen:**
- "Me dicen mucho lo de negro. No sé porque, la gente que es blanca es mejor"***
- a. Me parece que dice la verdad.
 - b. Me parece que es un mensaje equivocado.
 - c. Depende de la persona, puede ser verdad o mentira.

“Me pegaron, se burlaron de mí... todo por ser diferente y nacer en otro país”

- a. Por nacer en otro país, no es diferente, y no deberían haberle tratado así.
 - b. Es diferente, pero no deberían haberle tratado así.
 - c. Las personas de otros países deberían quedarse en sus países.
- 17. El racismo, entender que unas personas son mejores que otras por haber nacido en países diferentes...**
- a. A veces es verdad
 - b. Siempre es verdad
 - c. No siempre es verdad
 - d. Nunca es verdad
- 18. Dónde crees que se da el racismo**
- a. En la calle
 - b. En el colegio
 - c. En los medios de comunicación
 - d. En los libros
 - e. En otros sitios.
- 19. En el cole, nos hablan de cómo aprender a vivir con personas que vienen de países diferentes:**
- a. Sí
 - b. No
 - c. A veces
- 20. En el colegio proponen actividades...**
- a. En las que se les da importancia a aprender a convivir con los demás.
 - b. En las que se les da importancia a mejorar nuestras actitudes y comportamientos para que seamos personas más tolerantes.
 - c. En las que se les da importancia a aprender contenidos para aprobar el examen.
- 21. Marca la respuesta con la que estés más de acuerdo:**
- a. Creo que soy una persona que puede convivir con personas de otros países sin problema, pero me gustaría que en mi colegio se propusieran actividades para que todos y todas podamos aprender a ser más tolerantes.
 - b. Creo que necesito que me enseñen cómo entender las diferencias entre las personas.
 - c. Creo que no necesito que me enseñen a cómo entender las diferentes entre las personas.
- 22. Marca sí o no en cada casilla: “Creo que la materia de Ciencias Sociales...”**
- a. Me ayuda a ser mejor ciudadano/a.
 - b. Me permite entender mejor la sociedad en la que vivo.
 - c. Nos ayuda a conocer otras culturas y a aceptarlas.
 - d. Es interesante.
 - e. No es interesante.
- 23. Cuando se estudia Ciencias Sociales en mi colegio...**
- a. Puedo dar mi opinión sobre los temas que nos proponen.
 - b. Nos animan a pensar y a reflexionar.
 - c. Hacemos debates.

- d. El profesor o profesora nos presenta los temas para que nos parezcan interesantes y nos llamen la atención.
 - e. La profesora nos explica el tema, y los estudiantes hacemos los ejercicios.
 - f. Nos hablan de cómo aceptar las diferencias entre culturas.
 - g. Me proponen actividades en equipo.
 - h. Siempre hacemos los mismo, todos los temas los damos igual.
- 24. Indica entre las materias que te propongo, en cuáles de ellas habéis hablado alguna vez en clase, sobre las diferentes formas de vivir, diferentes culturas, o formas para aprender a convivir con personas de otros países:**
- a. Ciencias de la naturaleza
 - b. Ciencias sociales
 - c. Lengua castellana y literatura.
 - d. Matemáticas.
 - e. Primera lengua extranjera.
 - f. Educación física.
 - g. Valores sociales y cívicos
 - h. Educación musical
 - i. Educación plástica.
 - j. Esto no se enseña en ninguna materia
- 25. Te gustaría que, en la escuela, le dedicasen más tiempo a hablar y a proponer actividades que tengan que ver con aprender a vivir de una forma positiva en una sociedad con personas diferentes....**
- a. Si
 - b. No
- 26. ¿En tu colegio, crees que se tratan de forma diferente a los niños y niñas que vienen de otros países?**
- a. Si
 - b. No
- 27. Los niños y niñas de otros países que conoces tienen...**
- a. Muchos amigos/as
 - b. Pocos amigos/as
 - c. Depende de su personalidad.
- 28. Señala, cuáles son para ti las consecuencias de que nuestra sociedades sean cada vez más diversas, de que haya gente que sea diferente, y de que cada vez tengamos en nuestro país a personas de otros países.**
- a. Más problemas
 - b. Más diversión y más aprendizaje
 - c. Menos relaciones entre las personas
 - d. Más relaciones entre las personas.
- 29. Marca con una cruz, aquellas situaciones que te pasaron alguna vez**
- a. Me pusieron motes.
 - b. Me dijeron cosas desagradables de mí y de mi familia.
 - c. Han dicho algo positivo de mí.
 - d. Me dejaron fuera de los juegos.
 - e. Se rieron de mí por mi país de origen.
 - f. Me han dicho que no puedo hacer las mismas cosas que los demás.

30. Las situaciones anteriores, sucedieron en...

- a. El aula
- b. Los pasillos
- c. El recreo
- d. Fuera de la escuela

31. Cuando algo así sucedió...

- a. Se lo comenté a un adulto de la escuela
- b. No se lo comenté a un adulto de la escuela
- c. Se lo comenté a mis padres
- d. No se lo comenté a mis padres
- e. Se lo comenté a alguien (amigos/as)
- f. No se lo comenté a nadie
- g. Me ayudaron
- h. No me ayudó nadie

32. ¿Crees que la escuela debería hacer algo para evitar que pasen este tipo de situaciones?

- a. Sí
- b. No

33. ¿Se hace ya algo para evitarlo, programas, concursos, campañas...?

- a. Sí (qué se hace)
- b. No

34. ¿Piensas que está bien que todas las personas tengamos los mismos derechos?

- a. Sí
- b. No
- c. Depende del país del que vengan.

Opcional: Imagínate que eres el ministro de educación, y puedes hacer que las cosas cambien, puedes conseguir que en el colegio se hablen de las diferencias culturales, de cómo aprender a vivir con las personas que vienen de países diferentes, o los niños y niñas entendáis mejor el mundo en el que vivimos...

- a. Lo harías
- b. No lo harías

Anímate a proponer alternativas que piensas que podrían funcionar.

ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DISEÑADA

| Sesiones | Actividades |
|----------|--|
| 1º | <i>La realidad que se esconde</i> |
| | <i>El iceberg del racismo</i> |
| | <i>¿Y si antes de juzgarme me conoces?</i> |
| | <i>Pensando me y te descubro</i> |
| | <i>El racismo es...</i> |

| | |
|----|---|
| 2º | <i>Una jarra de igualdad, por favor</i> |
| | <i>Luces, cámara y...realidad</i> |
| | <i>De lo que lees o ves, créete la mitad, y de lo que no ves, no te creas nada</i> |
| | <i>Ante personas (y, por tanto, inmigrantes), pensamientos tolerantes</i> |
| 3º | <i>Mi visión ante la inmigración</i> |
| | <i>“Cuida esa boquita y borra tus prejuicios”</i> |
| | <i>Uno de los errores de la historia es que se repite, primero como tragedia y después como farsa</i> |
| 4º | <i>No te queda tan lejos...está justo detrás de ti</i> |
| 5º | <i>No se repite la historia, se repite la misma acción en forma diferente</i> |
| | <i>La historia no se repite, pero rima</i> |
| | <i>Investigo, pienso y me descubro</i> |
| 6º | <i>Pensamientos cultivados hoy, brotes de justicia mañana</i> |
| | <i>Despierta y desmantela la verdad: no es lo que parece</i> |
| | <i>La enfermedad del ignorante es ignorar su propia ignorancia</i> |
| | <i>PIGS... una palabra peculiar pero reveladora</i> |
| 7º | <i>Conocer significa ver la realidad desnuda, ¿puedes verla?</i> |
| | <i>De nada sirve el conocimiento si no nos cambia el comportamiento: ¡compártelo!</i> |
| | <i>El arte no cambia nada, el arte te cambia a ti</i> |

Tabla 2. Organización de las actividades de la propuesta diseñada. Fuente: elaboración propia

GRÁFICOS RESULTANTES DE LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

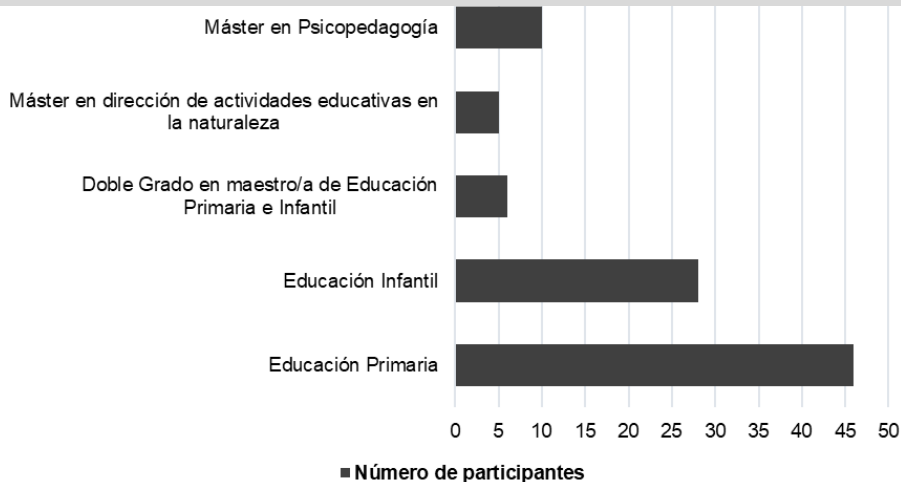


Figura 12. Estudios cursados por el profesorado en formación. Fuente: elaboración propia.

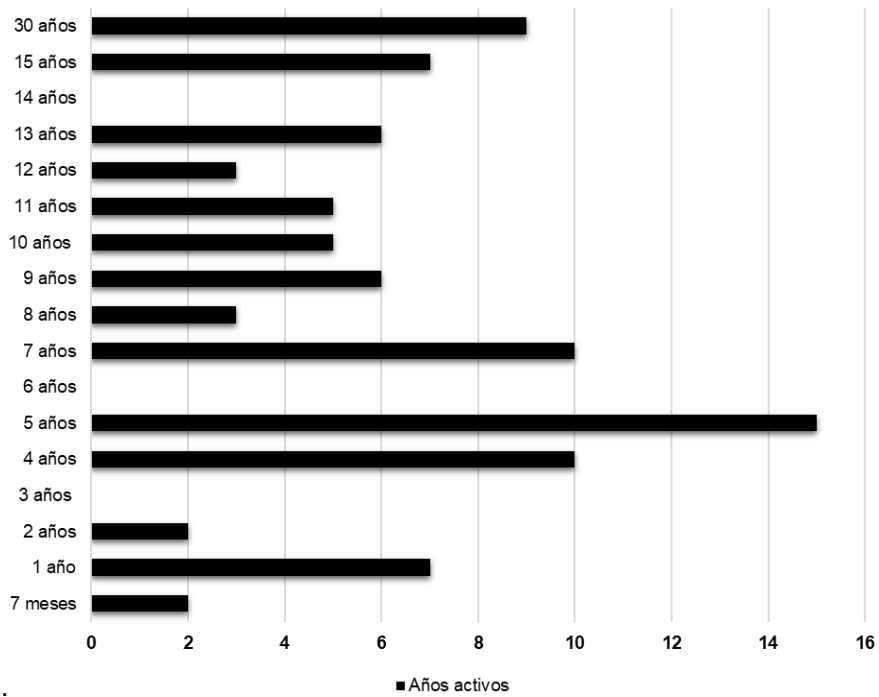


Figura 13. Años activos del profesorado encuestado. Fuente: elaboración propia

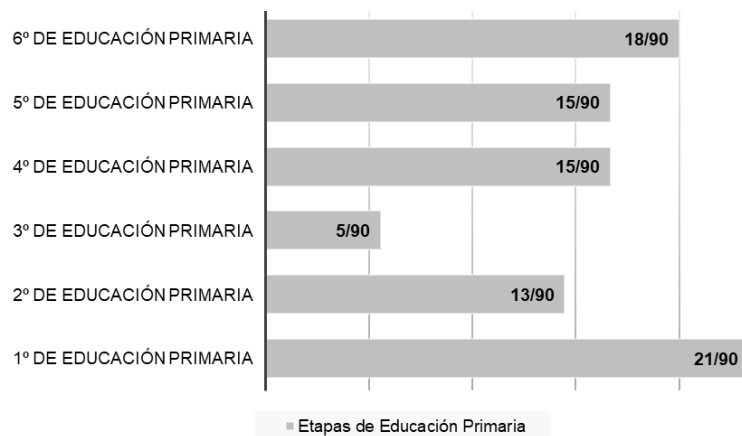


Figura 14. Cursos impartidos por el profesorado en activo el vigente año académico de 2019/2020. Fuente: elaboración propia

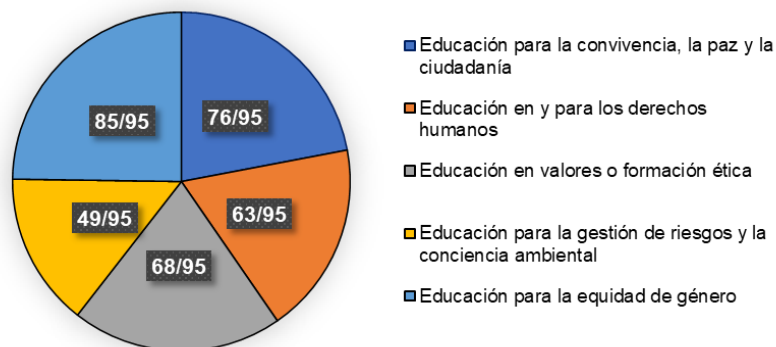
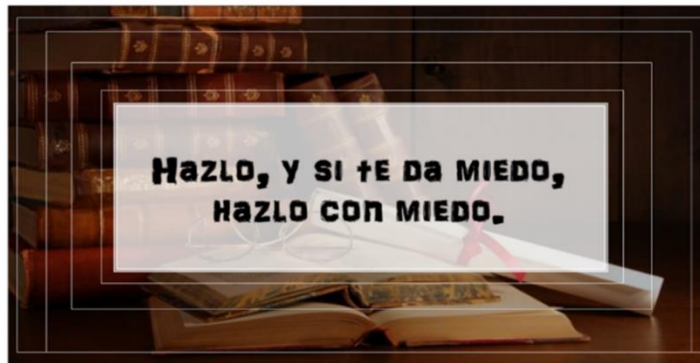


Figura 15. Competencias favorables del profesorado en formación. Fuente: elaboración propia.

culturalelcambio.jimdofree.com/propuesta-didáctica/

¿Y si empezamos por una propuesta diferente?



Como adelanté en la sección anterior, en esta parte del portal, compartiré con vosotros/as una propuesta didáctica diferente. Su funcionamiento dependerá del modo en que llegue a aplicarse y del modo en que sea interpretada. Distanciada de premisas metodológicas pasivas y tradicionales, se aproxima a modos de proceder alternativos, en los que juegan un

Figura 16. Captura del portal educativo creado. Fuente: elaboración propia.