



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**EL CONFLICTO CON LOS REFUGIADOS. UNA  
CUESTIÓN URGENTE A ABORDAR DESDE LA  
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA DIDÁCTICA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**The conflict with the refugees. An urgent matter to  
tackle from intercultural education and social sciences  
didactics**

Alumna: Eva Crespo León

Especialidad en Geografía, Historia y Filosofía

Directora: María Louzao Suárez

Firma autora	VºB Directora

Curso 2015-2016

23 de junio de 2016

*Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel, o su origen, o su religión. La gente tiene que aprender a odiar, y si ellos pueden aprender a odiar, también se les puede enseñar a amar.*

N. Mandela

## RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster estudia las actitudes interculturales del alumnado de Educación Secundaria y valora la potencialidad del currículum y de la escuela para educar interculturalmente. En el trabajo nos aproximamos a estas cuestiones desde una problemática muy actual: el conflicto europeo con los refugiados, que se encuentra lejos de estar resuelto y supone un complejo y nuevo reto para nuestro sistema educativo. En esta línea, queremos conocer si el alumnado de 1º de la ESO se encuentra preparado para la llegada de nuevos alumnos y alumnas refugiados al centro y a su aula, si la convivencia con extranjeros es positiva dentro de la clase y si el tema del conflicto ha sido objeto de tratamiento educativo. Hemos abordado la investigación desde un estudio de caso: una clase de este curso del IES Santa Clara (Santander), el mayor instituto público de Cantabria, que cuenta con una gran diversidad de alumnado, tanto extranjero como autóctono.

**Palabras clave:** Educación intercultural, Refugiados, 1º de la ESO, Currículum

## ABSTRACT

This work focuses on Secondary students' intercultural attitudes and it evaluates the possibilities of the curriculum and the school to the intercultural education. We study these issues through a problematic area: the current European conflict with refugees, which involve a major challenge for our education system. Along these lines, we want to know if 1º ESO students are prepared for the arrival of refugee pupils to their classrooms and High School; also, if the coexistence with foreign students is positive and, finally, if the conflict with refugees has been under educational consideration. Our research is based on a case study: a class of this course from the IES Santa Clara (Santander), the largest Secondary School in Cantabria, with a great diversity of Spanish and foreign students.

**Keywords:** Intercultural Education, Refugees, 1º ESO, Curriculum

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b>		<b>4</b>
1.1. <i>Justificación e hipótesis de trabajo</i>	4	
1.2. <i>Objetivos del Trabajo Fin de Máster</i>	6	
<hr/>		
<b>2. Educación intercultural: conceptualización y principios</b>		<b>6</b>
2.1. <i>Contexto social de la educación intercultural</i>	6	
2.2. <i>¿Qué entendemos por educación intercultural?</i>	8	
2.3. <i>Un punto de partida teórico</i>	10	
<hr/>		
<b>3. Diseño y metodología de la investigación</b>		<b>16</b>
3.1. <i>Metodología y justificación</i>	17	
3.2. <i>Técnica de investigación</i>	18	
3.3. <i>Procedimiento</i>	22	
<hr/>		
<b>4. Análisis de los resultados</b>		<b>24</b>
4.1. <i>Bloque I</i>	25	
4.2. <i>Bloque II</i>	31	
4.3. <i>Bloque III</i>	39	
<hr/>		
<b>5. Conclusiones</b>		<b>44</b>
<hr/>		
<b>6. Propuesta para una mejora de la educación intercultural del alumnado</b>		<b>47</b>
<hr/>		
<b>7. Bibliografía</b>		<b>55</b>
<hr/>		

## **1. INTRODUCCIÓN**

La escuela es un reflejo de nuestro entorno, en ella se repiten los problemas, conflictos, relaciones de poder, valores y actitudes que observamos en la sociedad actual a mayor escala. En todo caso, más que como espacio que reproduce un determinado sistema, consideramos que hay que contemplar la escuela por su potencial creativo y transformador.

La educación que reciben las nuevas generaciones condiciona el desarrollo de las sociedades futuras y esto convierte a la escuela en un espacio de aprendizaje fundamental. Si nuestro deseo es que las relaciones humanas se basen en el respeto, la tolerancia, la resolución pacífica de los conflictos y el compromiso democrático, es imprescindible que la escuela constituya un espacio en el que se materialicen y pongan en práctica unos aprendizajes que, más allá de lo estrictamente académico, permitan al alumnado consolidar esta forma de entenderse a sí mismos y a sus relaciones con los demás. Pese a que estos principios son compartidos por la comunidad educativa en un marco teórico, lo cierto es que no parecen tener una aplicación real dentro del aula, donde los exámenes, los contenidos conceptuales y los estándares de aprendizaje son los absolutos protagonistas.

Además, este primer objetivo se ha vuelto más complejo conforme nuestras sociedades avanzan hacia un mundo globalizado y multicultural. La llegada de alumnos extranjeros a los centros educativos es una realidad creciente y esto habría de implicar una forma diferente de abordar el currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para hacer frente a los retos que esta nueva situación comporta, la educación intercultural ha ido evolucionando y desarrollando una serie de principios que, lejos de aplicarse únicamente sobre minorías o sobre el alumnado extranjero y sus familias, deben extenderse a la totalidad del alumnado, a los docentes y, en último término, al conjunto del sistema educativo y social.

### **1.1. Justificación e hipótesis de trabajo**

Todavía con este proceso en curso y con una llegada gradual de inmigrantes a los centros educativos, las graves consecuencias del conflicto

sirio han motivado la aparición de un nuevo desafío en el que, tarde o temprano, se evidenciará si esta educación intercultural del alumnado existe realmente o no: ¿están preparados los centros educativos para recibir a chicos y chicas refugiados? ¿Son los alumnos conscientes de las implicaciones del conflicto? ¿Han recibido información a este respecto en la escuela o fuera de ella? ¿Qué actitud posee el alumnado ante la posible convivencia con nuevos compañeros refugiados? En función de cómo responda la sociedad, la escuela y los jóvenes a estas cuestiones, es posible valorar el mayor o menor éxito que ha tenido la educación intercultural hasta la fecha, así como su relevancia en la formación futura de estas generaciones.

Con este trabajo pretendemos aproximarnos a un tema de gran actualidad desde los puntos de vista, inquietudes e ideas de una clase de 1º de la ESO de un centro educativo de Santander. Consideramos que, en caso de que acudan refugiados a las escuelas, son los alumnos quienes mantendrán un mayor contacto con los recién llegados y, en este sentido, quienes desempeñan un importante papel en la integración socio-educativa de estos últimos.

Además, la investigación que planteamos en las páginas siguientes también busca reflexionar en torno a si los temas de actualidad tienen o no cabida en las aulas, en las distintas asignaturas y, por tanto, en la educación formal que reciben los adolescentes. Como estudiante del Máster en la especialidad de Geografía, Historia y Filosofía, estoy convencida de las posibilidades que ofrece partir de la realidad para promover aprendizajes significativos entre los adolescentes, naturalmente interesados en conocer y profundizar sobre todo aquello que les afecta directa o indirectamente. De esta forma, no sólo se pueden introducir contenidos curriculares, también es posible fomentar el pensamiento crítico, la reflexión intercultural y el compromiso social y democrático.

Hemos organizado el trabajo en varios apartados, desde una perspectiva general hacia la particularización en un caso concreto. Como punto de partida, exponemos un marco teórico sobre la educación intercultural y sus implicaciones dentro del sistema educativo. Una vez realizada esta primera

aproximación, enfocamos nuestra investigación cualitativa en el alumnado de una clase de 1º de la ESO del IES Santa Clara (Santander). Por último, a partir de los resultados obtenidos en la entrevista que realizamos con ellos, incluimos unas conclusiones y unas propuestas generales para mejorar la educación intercultural del alumnado, siempre en relación con las respuestas ofrecidas por estos veinticinco alumnos y alumnas.

### **1.2. Objetivos del Trabajo Fin de Máster**

- ❖ Aproximarse al estudio del clima de convivencia entre el alumnado español y extranjeros en el primer curso de la Educación Secundaria.
- ❖ Analizar las actitudes y valores interculturales del alumnado de 1º de la ESO en general y en relación con una hipotética llegada de chicos y chicas refugiados al centro en particular.
- ❖ Indagar acerca de la presencia real en el aula de un tratamiento educativo de temas de raíz intercultural en los centros educativos.
- ❖ Elaborar unas propuestas generales que permitan mejorar la educación intercultural del alumnado dentro del marco educativo escolar.

## **2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL: CONCEPTUALIZACIÓN Y PRINCIPIOS**

### **2.1. Contexto social de la educación intercultural**

Un primer acercamiento al concepto de educación intercultural supone prestar atención a dos aspectos: la sociedad multicultural hacia la que avanzamos y el principio de atención a la diversidad que debe caracterizar nuestra teoría y práctica educativas. Fruto de la combinación de ambos elementos, nace y se desarrolla la educación intercultural, que tiene como objetivos fundamentales la equidad, el antirracismo, la competencia intercultural y el cambio social según principios de justicia social (Gil Jaurena, 2002).

Tanto la sociedad multicultural como la progresiva atención a la diversidad son herederas de los profundos cambios políticos, sociales, económicos y culturales que hemos experimentado en las últimas décadas. “La

aparición de la sociedad digital, la globalización de la economía, el incremento de los organismos supranacionales y la consecuente reestructuración de los estados” (García y Goenechea, 2009: 50) “la influencia de los medios de comunicación de masas, el aumento de los localismos como respuesta a la mundialización” (Colectivo Amani, 2004: 39) o la intensificación de las desigualdades repercuten sobre la forma de entender las relaciones sociales y, en tanto que reflejo de aquellas, también sobre el sistema educativo.

En la actualidad, los movimientos migratorios se han hecho omnipresentes en todos los continentes. Estos desplazamientos atienden a múltiples causas (García y Goenechea, 2009: 51), aunque las principales son “la mundialización económica y su correspondiente apertura de fronteras, la mejora de las comunicaciones, el abaratamiento de los viajes y, por supuesto, las profundas desigualdades entre diferentes áreas”. Estos son factores que inciden directamente sobre la intensidad de estos movimientos y justifican por qué las migraciones han aumentado un 41% en los últimos quince años según un reciente estudio de la ONU; en esta misma investigación, también queda referido que los principales destinos continúan correspondiendo con Europa, Asia y América del Norte (KNOMAD, 2016). No obstante, los perfiles de los extranjeros son muy diversos (refugiados políticos, mano de obra, personal cualificado, estudiantes...) y este factor posee una gran relevancia si queremos abordar la cuestión desde la escuela.

En definitiva, la confluencia en un mismo espacio de colectivos étnicos y culturales heterogéneos constituye una de las características intrínsecas de nuestro presente e implica abordar la convivencia desde una perspectiva que favorezca el diálogo, el respeto y la comunicación entre formas de pensar y actuar distintas. Para el caso de los refugiados sirios, la prensa se hace eco de esta problemática realidad casi a diario<sup>1</sup>, si bien el primer grupo, de apenas veinte personas, ha llegado a España muy recientemente.

---

<sup>1</sup> [http://www.eldiario.es/sociedad/Gobierno-centros-profesorado-integracionrefugiados\\_0\\_439206416.html](http://www.eldiario.es/sociedad/Gobierno-centros-profesorado-integracionrefugiados_0_439206416.html) [10/06/2016]  
[http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/03/15/madrid/1458060048\\_092362.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/03/15/madrid/1458060048_092362.html) [10/06/2016]  
[http://politica.elpais.com/politica/2016/04/24/actualidad/1461505510\\_836016.html](http://politica.elpais.com/politica/2016/04/24/actualidad/1461505510_836016.html) [10/06/2016]  
<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/05/24/574413cd468aeb265a8b46ca.html> [10/06/2016]

Por otra parte, en los últimos veinte años hemos asistido al reconocimiento de la diversidad como uno de los elementos esenciales del sistema educativo. Con este punto de partida, la educación inclusiva pretende dar respuesta a las necesidades que surgen del reconocimiento de que todos los alumnos son diferentes y, por tanto, han de ser educados conforme a esa individualidad propia; eso sí, siempre dentro de una máxima que garantice la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Entre las múltiples formas de diversidad, la diversidad étnica y cultural crece cada día como reflejo de nuestro entorno.

Por distintas razones a las que atenderemos en las siguientes páginas, ha ido adquiriendo un mayor protagonismo la puesta en práctica de políticas educativas que satisfagan la necesidad de una educación garante del desarrollo positivo de todos los alumnos y alumnas, al tiempo que contribuyan a construir un nuevo tipo de ciudadanía intercultural que promueva la convivencia pacífica y la cohesión social en comunidades plurales, diversificadas y complejas.

## **2.2. ¿Qué entendemos por educación intercultural?**

Pese a contar con unos propósitos claros, derivados del contexto social que acabamos de esbozar, definir lo que se entiende por educación intercultural resulta muy complejo.

A priori, este concepto evoca a una comunicación *-inter-* entre varias culturas, esto es, “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas” (Walsh, 2009: 2). Desde esta perspectiva relacional, que puede darse en condiciones de igualdad o desigualdad, la interacción siempre genera conflicto, porque la cultura se adquiere en el proceso de socialización y contribuye a dar sentido e interpretar la realidad de una forma determinada, que no tiene por qué coincidir con la de otros grupos culturalmente diferentes.

Por este motivo, la meta final de la educación intercultural no se puede reducir al reconocimiento positivo y aséptico de esta diversidad de individuos y

grupos, error que se observa en los programas incluidos en muchos modelos educativos y que, en último término, tienden a “ocultar o minimizar la conflictividad y los contextos de poder desde una planteamiento funcional para el sistema dominante en el que se inscribe esta relación” (Walsh, 2010: 3). Como señala esta misma autora, la función de la interculturalidad ha de ir mucho más allá, ha de partir de una perspectiva crítica y entenderse como:

“Una herramienta, como un proceso y como un proyecto político, social, ético y epistémico que, desde el común de la gente, tienda a cambiar las relaciones, estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2010: 4).

En último término, se trata de promover un intercambio cultural basado en la igualdad de oportunidades, el respeto y la tolerancia para, de esta forma, contribuir a una convivencia justa, pacífica y democrática en sociedades multiculturales y esencialmente diversas; “el reto implica conciliar el principio de desarrollo de la identidad personal y cultural con el principio de la diversidad de individuos y grupos” (Sáez, 2006: 874).

En los últimos años, paralelas al importante desarrollo de esta forma de abordar la educación, han surgido infinidad de definiciones que intentan aclarar este concepto. Unas y otras acaban remitiendo al planteamiento de Aguado (1991), que es el que recogemos a continuación, pues consideramos que incluye todos los aspectos que debe plantear una definición de educación intercultural:

“La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales” (Aguado, 1991: 103).

En todo caso, la educación intercultural se encuentra profundamente condicionada por el contexto espacial y temporal en el que se aborda, así como por la finalidad última a la que responde. En este sentido, es posible hablar de múltiples enfoques y modelos, que pueden transformar sustancialmente el contenido de esta primera definición general de educación intercultural.

### **2.3. Un punto de partida teórico: conceptos, enfoques y modelos en la educación intercultural**

En primer lugar, no todos los investigadores comparten la validez de “educación intercultural” como concepto, lo que tampoco contribuye a aclarar su significado. Aunque en Europa se encuentra bastante extendida esta primera acepción desde los años setenta, en Estados Unidos y Canadá prefieren hablar de “educación multicultural”, expresión acuñada en los sesenta y que no acaba de convencer a algunos especialistas (Bolívar, 2004)<sup>2</sup>.

En esta línea, existen otros conceptos que han ido surgiendo en los últimos años y que ponen el énfasis sobre uno o varios de los elementos que caracterizan la educación intercultural: educación antirracista, educación bicultural –en desuso–, educación bilingüe, educación pluralista, educación multiétnica, educación en derechos humanos...

Del mismo modo, estas múltiples acepciones hacen referencia a los diferentes enfoques y modelos existentes en materia de educación intercultural. Concretamente, los enfoques remiten a la finalidad educativa última que tienen este tipo de medidas, y los modelos a la forma de abordar la educación intercultural para alcanzar ese objetivo final, es decir, a las estrategias que se llevan a cabo, a la población hacia la que se dirigen y a la amplitud de su acción (Muñoz, 1998: 121-123). En líneas generales, podemos señalar los siguientes enfoques con sus correspondientes modelos:

---

<sup>2</sup>En este sentido, el grupo de trabajo del Proyecto Número 7 de la Cooperación Cultural del Consejo de Europa establece que las sociedades son multiculturales, entendido como situación de hecho, pero la educación ha de ser intercultural, al reconocer una intencionalidad de comunicación e integración entre individuos de culturas diferentes (Colectivo Eleuterio Quintanilla, 2000)

1. El enfoque de la cultura hegemónica del país de acogida: modelos asimilacionistas, compensatorios y segregacionistas.
2. El enfoque del pluralismo cultural: modelo del currículum intercultural y modelo de orientación multicultural.
3. El enfoque intercultural: modelo intercultural y modelo holístico de Banks.
4. El enfoque socio-crítico: modelo antirracista/ emancipatorio y modelo radical.
5. El enfoque global: integra el modelo intercultural con el modelo antirracista/emancipatorio.

### *2.3.1. El enfoque de la cultura hegemónica: del asimilacionismo a la segregación*

En el enfoque de la cultura hegemónica, el objetivo es que los miembros de minorías étnicas y familias inmigrantes adquieran los patrones culturales dominantes del país de acogida, porque se considera que sólo de esta forma es posible conseguir una teórica igualdad de oportunidades. Bajo esta premisa, se aplican modelos asimiladores o asimilacionistas, compensatorios y segregacionistas.

El primero de estos modelos, especialmente presente desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta los años sesenta, se encuentra dirigido exclusivamente al alumnado culturalmente diferente, a quien se aplica programas de inmersión lingüística y cultural donde se impone la cultura hegemónica y se relega la lengua y cultura de origen al ámbito familiar. En líneas generales, no existen medidas de atención específica, pues se trata de facilitar su incorporación al sistema educativo ordinario. Actualmente, este modelo sigue vigente en algunos centros donde el número de inmigrantes es muy reducido (Martín, 2003: 45).

Con el incremento de los movimientos migratorios, el planteamiento asimilacionista se desvela ineficaz y se hace necesario un cambio de paradigma. En este contexto se ubica el modelo de compensatoria, que también aspira a la asimilación lingüística y cultural y se dirige, como su nombre indica, a superar el “déficit” con que cuentan estos colectivos gracias a

programas de educación compensatoria con materias que se imparten de forma simultánea a lo largo del curso para quienes no comparten la cultura hegemónica común (Martín, 2003: 46). Esta perspectiva puede evolucionar hacia un modelo segregacionista, fundamentado en la idea de proponer atenciones educativas diferentes a cada grupo cultural con el establecimiento de centros especiales dirigidos a las minorías, con lo que se prohíbe u obstaculiza su integración al sistema educativo ordinario.

En España, todavía se mantienen programas de educación compensatoria, como desvela la pervivencia del maestro de educación compensatoria (Castilla y León) o de aulas de inmersión lingüística (Asturias).

### *2.3.2. El enfoque del pluralismo cultural: la quiebra del etnocentrismo*

En los años ochenta se produce un importante paso en la ruta de la educación intercultural con el reconocimiento de la diversidad cultural como un factor de enriquecimiento social y, por tanto, como un elemento integral de la escuela pública.

Para favorecer políticas educativas en este sentido, el modelo del currículum intercultural propone visibilizar esta diversidad cultural en todos los aspectos que forman el currículum con una modificación parcial o completa del mismo (metodología, contenido de los materiales didácticos...), al tiempo que se desarrollan programas que permiten subrayar esta multiculturalidad; los programas bilingües y los programas de lengua y cultura de origen, ELCO, se incluyen dentro de este modelo (Muñoz, 1998: 124-125).

Por otra parte, “el modelo de orientación multicultural trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos” (Muñoz, 1998: 126). Permite fortalecer la identidad étnica y cultural y, en principio, este modelo ha evolucionado hacia enfoques interculturales, aunque se trata de un planteamiento necesario pero no suficiente para una verdadera integración del alumnado en una sociedad pluricultural.

### *2.3.3. El enfoque intercultural: un punto de transición.*

Desde el enfoque intercultural, no sólo se reconoce y aprueba la existencia de una diversidad cultural dentro y fuera del aula, sino que se

pretende fomentar el respeto, el diálogo y la solidaridad entre los miembros de grupos culturales diferentes, entendiendo que la diversidad cultural es, en primer lugar, un factor de enriquecimiento personal y colectivo. Para ello, se plantean el modelo intercultural y el modelo holístico de Banks.

La primera de estas propuestas se dirige a todo el alumnado, no sólo a minorías étnicas e inmigrantes, y, por tanto, se aboga por un proyecto educativo y social global (Bartolomé, 1997: 55). Así, defiende una perspectiva integradora que parte del supuesto de que los aprendizajes interculturales son absolutamente necesarios para que el alumnado participe de forma activa en una sociedad cada vez más cambiante y multicultural. Este modelo destaca la necesidad de someter a crítica y relativizar toda cultura, incluida la dominante, con el fin de limitar actitudes etnocéntricas, xenófocas y racistas (Bartolomé, 1997: 55).

Por otro lado, el modelo holístico de Banks (1987, 1995, 2009) sostiene que es imprescindible la implicación a nivel institucional para poner en práctica la educación intercultural. Además, hace hincapié en la importancia de que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico en torno a la realidad en la que se integra, pues sólo desde este tipo de análisis es posible desarrollar una acción conjunta de transformación social y lucha contra las desigualdades. Como sintetiza Bartolomé (1997: 56), este modelo conlleva que la comunidad educativa adquiera principios y actitudes democráticas, que los valores y normas de la escuela constituyan un reflejo de su pluralidad cultural, que tanto los materiales escolares como la metodología pedagógica y los sistemas de evaluación atiendan a la diversidad del alumnado, que la pluralidad lingüística se integre y valore en la escuela y, por supuesto, que se desarrollen estrategias para luchar contra cualquier tipo de xenofobia y racismo que se observe en los centros.

Como veremos a continuación, muchos de los presupuestos del enfoque intercultural y sus correspondientes modelos serán integrados en el enfoque socio-crítico.

#### 2.3.4. *Enfoque socio-crítico: el concepto de “poder” y la pervivencia del racismo*

En esta nueva perspectiva desempeña un gran protagonismo la dimensión de poder, que no estaba incluida en los modelos anteriores. Fruto de su incorporación, se desvela un “enfoque que denuncia la injusticia provocada por la asimetría cultural y defiende un proyecto pedagógico político de transformación social” (Walsh, 2010: 4) y lucha contra la desigualdad, marginación e injusticia cultural, social, económica y política que se desprende de esta realidad. El sistema educativo continúa siendo racista, pues, como señala Walsh (2010), hasta ahora los enfoques y modelos mencionados remiten a una educación intercultural funcional para el sistema dominante, porque reconocen la diversidad y diferencias culturales pero las atienden dentro de la “lógica multicultural del capitalismo global”, es decir, reconoce la diferencia pero la neutraliza y vacía de significado efectiva para que se pliegue al ordenamiento socioeconómico existente. En última instancia, afirma la autora, “nos encontramos ante una nueva y afinada estrategia de dominación” (Walsh, 2010: 3).

Como hemos señalado, el modelo antirracista o emancipatorio guarda muchas similitudes con el modelo holístico de Banks, si bien alguna de sus medidas se enfocan directamente a superar aspectos que revelan una continuidad del racismo en la escuela y al empoderamiento de aquellos grupos en inferioridad de condiciones por cuestiones de raza, etnia, género o clase social.

En relación con el modelo radical, algunos investigadores lo consideran prácticamente igual que el anterior, si bien es cierto que en este cobra todavía mayor importancia la labor de concienciación social en torno a la realidad de desigualdad que existe entre quienes comparten la cultura hegemónica y quienes no forman parte de ella. En todo caso, también se trata de promover un proyecto de transformación social a escala global que acabe definitivamente con cualquier tipo de discriminación.

### 2.3.5. *El enfoque global*

Finalmente, imbuido por los modelos interculturales y por la profundidad de la perspectiva socio-crítica, este enfoque pretende crear un proyecto educativo complementando lo mejor de uno y otro planteamiento. El objetivo común es la igualdad desde la diversidad.

Como señala Muñoz (1998: 23), el enfoque global da lugar a múltiples modelos, que reciben diferentes nombres pero comparten la misma esencia: “multiculturalismo verde”, “proyecto educativo global”, “educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural y pluralista”...

En general, aunque con algunas excepciones que ya hemos esbozado, la sucesión de enfoques y modelos responde a un criterio cronológico (Martín, 2003: 26), pues la mayoría de propuestas evolucionan para responder a las necesidades del contexto espacial y temporal en el que se inscriben, así como a los avances en materia de educación intercultural. Actualmente, la mayoría aspiran a una educación intercultural en la que se ofrezca una igualdad real entre todas las personas, basada en un carácter democrático, inclusivo y de respeto a la diversidad. Concretamente, siguiendo la exposición de Besalú y Vila (2007: 160-162), la educación intercultural se materializa en una serie de principios compartidos, que van mucho más allá de la integración del estudio de otras culturas en el currículum:

- ❖ Educar interculturalmente supone que el profesorado tome conciencia de su propio bagaje cultural, lo analice críticamente y lo construya sobre nuevas bases.
- ❖ Promover una mejora del autoconcepto personal, social, cultural y académico de todos los alumnos y alumnas.
- ❖ Trabajar para el éxito escolar de todo el alumnado. Tener expectativas positivas sobre sus capacidades y posibilidades; priorizar y garantizar el aprendizaje de las competencias básicas.
- ❖ Planificar las acciones compensadoras y aceleradoras más adecuadas.
- ❖ Promover las estrategias didácticas que sirvan para aprender más y mejor, y para mejorar el conocimiento, la relación y la convivencia con los demás.

- ❖ Cultivar actitudes y valores que ayuden y favorezcan la convivencia entre personas y grupos distintos: respeto mutuo, gestión pacífica y democrática de los conflictos, la simpatía y la compasión hacia los demás, el sentido crítico, etc.
- ❖ Partir de las necesidades, experiencias, conocimientos e intereses del alumnado.
- ❖ Revisar la selección cultural que compone el currículum para hacerlo más universal y representativo, más funcional y científico.
- ❖ Luchar contra todas las formas de discriminación.

Como los autores señalan posteriormente, estos principios implican actuar conjuntamente dentro de tres campos, complementarios entre sí, en el seno de la práctica educativa: la dimensión didáctica y organizativa (metodologías, técnicas, recursos, estrategias, materiales, espacios...), la dimensión curricular (competencias básicas, objetivos, contenidos disciplinares...) y, por último, la dimensión ética de la educación (educación en valores, educación para la ciudadanía y los derechos humanos).

Una vez planteados estos aspectos, podemos concluir que la educación intercultural implica una profunda transformación del sistema educativo y social y de todos los aspectos que lo componen, un proceso a largo plazo que debe dirigirse a garantizar la participación de todas las personas en la sociedad, de forma igualitaria, democrática y activa, desde un respeto a la pluralidad cultural y mediante la construcción de una nueva ética social fundamentada en la formación de una nueva ciudadanía intercultural y antirracista.

### **3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:**

Una vez elaborado este primer marco teórico, en las siguientes páginas explicaremos cuál ha sido la metodología escogida para llevar a cabo nuestra investigación, por qué la hemos elegido, cómo hemos procedido para ponerla en práctica y, finalmente, qué técnicas de investigación hemos considerado adecuadas para alcanzar los objetivos planteados en el epígrafe anterior. En última instancia, este apartado pretende que el lector contextualice el proceso

de investigación para, después, analizar los resultados en relación con el corpus teórico y metodológico correspondiente.

### **3.1. Metodología y justificación**

Nuestro trabajo se encuadra dentro una perspectiva metodológica de naturaleza cualitativa; concretamente, en un estudio de caso, la clase de 1ºB de la ESO del IES Santa Clara de Santander.

Resulta muy complejo esbozar una definición de investigación cualitativa, aunque sí es posible presentar algunos de sus rasgos fundamentales. Este tipo de investigación se caracteriza por el estudio de una realidad en profundidad y de los individuos que participan en ella. Se basa en la interpretación de las subjetividades personales (creencias, percepciones, significados), que parte de la perspectiva de los investigados y se ve condicionada por la del propio investigador, cuya participación en el desarrollo del estudio también condiciona sus resultados (Bisquerra, 2004: 276-279). En última instancia, se ha escogido esta perspectiva metodológica porque se identifica mejor con nuestra forma de entender la investigación, que consideramos es imposible reducir a datos numéricos objetivos cuando se enfoca a fenómenos sociales y educativos.

Dado el carácter del Trabajo Fin de Máster, nos ha parecido que el estudio de caso constituye la perspectiva más adecuada: “favorece la realización de una investigación aproximativa, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos, y con una entidad educativa única a pequeña escala, el aula” (Bisquerra, 2004: 311).

Un gran número de factores personales, sociales y culturales intervienen en la práctica educativa e influyen sobre ella (Pérez, 2001), lo que hace prácticamente imposible abordar su estudio desde una perspectiva cuantitativa. Este trabajo de investigación busca comprender la realidad del contexto estudiado, sin pretender generalizaciones, aunque luego se puedan extrapolar algunas conclusiones o elaborar hipótesis de trabajo en relación con el contexto analizado. Nuestro enfoque es holístico, pues no hemos querido aislar ni controlar variables, sino que hemos buscado llegar a la comprensión del fenómeno a partir de la interpretación y de los significados que los propios

investigados le otorgaban. Aunque el conocimiento obtenido no deja de estar basado en hechos reales, consideramos que estos no son únicamente externos y observables, sino que también se construyen a partir de los pensamientos, creencias, valores e intenciones que los entrevistados han desarrollado fruto de su experiencia personal y en relación con los demás (Louzao, 2009: 103).

Dentro de la investigación cualitativa en general, y en nuestro proyecto en particular, se trata de comprender e interpretar la realidad intercultural que subyace en el día a día de una clase de 1º de la ESO a través de la descripción y el análisis exhaustivo de la información obtenida durante el proceso de investigación. El objetivo último es elaborar una serie de propuestas que permitan desarrollar y mejorar las actitudes y valores interculturales del alumnado, especialmente en la asignatura de Ciencias Sociales, por su vinculación con lo social.

Para captar en su globalidad los aspectos que acabamos de señalar, hemos esbozado una serie de temas que, a través de las diferentes preguntas y sus correspondientes respuestas, permitan el desarrollo de hipótesis con las que trabajar y mejorar la educación intercultural del alumnado, siempre dentro del marco que proporciona la escuela y en relación con las posibilidades que ofrecen las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía crítica, intercultural, pacífica y democrática.

### **3.2. Técnica de investigación**

Cualquier tipo de investigación cualitativa implica la utilización de una serie de técnicas y métodos específicos para recabar y analizar la información que buscamos.

En el estudio de caso que hemos formulado decidimos emplear la entrevista, técnica asociada a la metodología cualitativa. Se puede entender la entrevista como un “proceso de comunicación, con preguntas abiertas y relevantes sobre un determinado tema, a través de las que se pueda obtener información amplia y genérica sobre la opinión de los entrevistados en torno al tema que se investiga, así como sobre determinados acontecimientos y problemas que rodean esta cuestión” (Louzao, 2009: 104). En primer lugar, nuestra intención era conocer sus impresiones acerca de la convivencia con

extranjeros y en torno al hipotético caso de que llegara alumnado refugiado al centro y a su clase; desde este punto de partida, se analizarían los valores y actitudes interculturales con las que contaba este alumnado. En segundo lugar, indagar acerca de las potencialidades del currículum y de la escuela en general para trabajar contenidos socialmente relevantes y con ello hacer realidad la formación de una ciudadanía intercultural y socialmente comprometida.

De las múltiples formas de entrevista que es posible aplicar en un planteamiento metodológico cualitativo (San Fabián, 1992), nosotros hemos optado por la entrevista estandarizada de preguntas abiertas, con preguntas preparadas y ordenadas para todos los entrevistados, si bien hemos distinguido entre aquellas dirigidas al alumnado autóctono y las destinadas al alumnado extranjero.

A continuación recogemos las distintas preguntas que hemos planteado a los alumnos y alumnas, organizadas en tres grandes bloques para facilitar su análisis posterior.

Los objetivos finales han consistido pues, en primer lugar, en conocer los puntos de vista de las personas que se verían directamente involucradas en caso de una llegada de alumnado refugiado al IES, pues es con ellas con quienes habría que trabajar en primera instancia aquellos contenidos, competencias, valores y actitudes interculturales que facilitarían la acogida y la convivencia dentro del centro. En segundo lugar, lo mencionado en líneas anteriores acerca de la potencialidad de la escuela para formar ciudadanía socialmente comprometida y con capacidad de participación en los problemas que le afectan, con la finalidad de ofrecer alguna sugerencia de mejora con respecto a la situación real con la que nos hemos encontrado en el aula.

## PREGUNTAS PARA EL ALUMNADO AUTÓCTONO

<p><b>BLOQUE I:</b> ¿Cómo vive el alumnado de 1º de la ESO la diversidad socio-cultural en general y en su experiencia escolar en particular?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Te gusta asistir a un instituto en el que tienes compañeros y compañeras de otros países o preferirías que no fuera así? ¿Por qué?</li> <li>2. ¿De qué centro escolar vienes? ¿Has convivido en el colegio previamente con compañeros/as de otras nacionalidades? ¿Cómo te ha resultado la experiencia?</li> </ol>
<p><b>BLOQUE II:</b> ¿Qué sabe el alumnado de 1º de la ESO del tema de los refugiados? ¿Ha sido este tema objeto de “tratamiento” educativo? ¿Sería necesario trabajarlo en el aula?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. ¿En qué piensas si te hablan de “chicos y chicas refugiados”? ¿Tienes alguna opinión al respecto? ¿Cómo te la has formado?</li> <li>4. ¿Crees que el instituto es un espacio en el que se debe explicar en qué consiste el conflicto con los refugiados o consideras que no es necesario? ¿Por qué?</li> <li>5. ¿Alguna vez te han explicado en alguna asignatura algo sobre el conflicto con los refugiados en Europa? Si es así, ¿me podrías explicar en qué materia y un poco sobre lo que os contaron?</li> <li>6. En caso negativo, ¿Crees que el tema de los refugiados debería tratarse en alguna asignatura? ¿En cuál? ¿Podrías decirme por qué crees que esa o esas son las mejores asignaturas para incluir un tema como este?</li> <li>7. ¿Alguna vez has hablado con tu familia sobre los refugiados? ¿Me podrías mencionar algo de ello?</li> </ol>
<p><b>BLOQUE III:</b> Y si mañana llegaran, ¿qué se podría hacer?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. ¿Te gustaría que vinieran chicos y chicas refugiados al instituto y a tu clase?:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sí. Aprenderé nuevas cosas sobre su cultura y costumbres y me eso me parece positivo.</li> <li>b) No. Dificultarán mi aprendizaje porque los profesores/as deberán pararse a explicar cosas que ellos no conocen por ser de otro sitio.</li> <li>c) Las clases serán iguales, no influirá en mi aprendizaje, así que me da igual. ¿Me podrías explicar por qué has escogido esa opción?</li> </ol> </li> <li>9. ¿Crees que les va a resultar fácil integrarse en este instituto?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sí, el instituto está preparado para ayudarlos.</li> <li>b) No, el instituto no está preparado para ayudarlos.</li> <li>c) Depende. ¿Me podrías explicar por qué has escogido esa opción?</li> </ol> </li> <li>10. ¿Cómo podrías contribuir a que tus nuevos compañeros se integraran en tu clase? ¿Crees que es necesario o lo pueden hacer sin que nadie les ayude? ¿Por qué?</li> </ol>

## PREGUNTAS PARA EL ALUMNADO EXTRANJERO

<p><b>BLOQUE I:</b> ¿Cómo vive el alumnado de 1º de la ESO la diversidad socio-cultural en general y en su experiencia escolar en particular?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Te gusta asistir a un instituto que tiene alumnos y alumnas de países diferentes? ¿Por qué?</li> <li>2. ¿En qué país naciste y, en su caso, cuándo llegaste a España?</li> <li>3. ¿Dónde has estudiado los cursos anteriores? ¿Tuviste también compañeros/as provenientes de países diferentes al tuyo, además de españoles?</li> <li>4. En caso de que lleves poco tiempo en España, ¿recuerdas cómo fue el viaje desde tu país de origen hasta llegar a Cantabria?</li> </ol>
<p><b>BLOQUE II:</b> ¿Qué sabe el alumnado de 1º de la ESO del tema de los refugiados? ¿Ha sido este tema objeto de “tratamiento” educativo? ¿Sería necesario trabajarlo en el aula?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. ¿En qué piensas si te hablan de “chicos y chicas refugiados”? ¿Tienes alguna opinión al respecto? ¿Cómo te la has formado? En caso de que llegaras a España procedente de otro país, ¿ves alguna similitud entre los chicos y chicas refugiados y tú?</li> <li>6. ¿Crees que el instituto es un espacio en el que se debería explicar en qué consiste el conflicto con los refugiados o consideras que no es necesario? ¿Por qué?</li> <li>7. ¿Alguna vez te han explicado en alguna asignatura o en otros cursos algo sobre el conflicto con los refugiados en Europa? Si es así, ¿me podrías explicar en qué materia y un poco sobre lo que os contaron?</li> <li>8. En caso negativo, ¿crees que el tema de los refugiados debería tratarse en alguna asignatura? ¿En cuál? ¿Podrías decirme por qué crees que esa o esas son las mejores asignaturas para incluir un tema como este?</li> <li>9. ¿Alguna vez has hablado con tu familia sobre los refugiados? ¿Me podrías mencionar algo de ello?</li> </ol>
<p><b>BLOQUE III:</b> Y si mañana llegaran, ¿qué se podría hacer?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. ¿Te gustaría que vinieran chicos y chicas refugiados al instituto y a tu clase?:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sí. Aprenderé nuevas cosas sobre su cultura y costumbres y me eso me parece positivo.</li> <li>b) No. Dificultarán mi aprendizaje porque los profesores/as deberán pararse a explicar cosas que ellos no conocen por ser de otro sitio.</li> <li>c) Las clases serán iguales, no influirá en mi aprendizaje, así que me da igual. ¿Me podrías explicar por qué has escogido esa opción?</li> </ol> </li> <li>11. Teniendo en cuenta tu experiencia... ¿crees que les va a resultar fácil integrarse en este instituto?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sí, el instituto está preparado para ayudarlos.</li> <li>b) No, el instituto no está preparado para ayudarlos.</li> <li>c) Depende. ¿Me podrías explicar por qué has escogido esa opción?</li> </ol> </li> <li>12. Teniendo en cuenta tu experiencia... ¿Cómo podrías contribuir a que tus nuevos compañeros se integraran en tu clase? ¿Crees que es necesario o lo pueden hacer sin que nadie les ayude? ¿Por qué?</li> </ol>

### 3.3. Procedimiento

Para el estudio de caso hemos escogido una de las tres clases de 1º de la ESO con las que cuenta el IES Santa Clara, el mayor centro de enseñanza secundaria de Cantabria, ubicado en el centro de Santander. El centro se encuentra en una zona muy transitada, con un potente sector terciario (hostelería, comercios, oficinas) en los alrededores. Su alumnado, en torno a 1500 chicos y chicas, presenta una gran heterogeneidad, que se explica por la localización del instituto y su amplia oferta educativa (especialmente en Bachillerato). En el curso que analizamos, la mayoría de alumnos proceden de los colegios públicos de los alrededores (Cisneros, Menéndez Pelayo...), algunos de concertados (como el San José o la Anunciación) y una minoría de otros núcleos de la provincia o del extranjero, en este caso fundamentalmente hispanohablantes llegados de Iberoamérica (México, Perú...), aunque también existen bastantes alumnos y alumnas de Europa del Este (Moldavia, Rumanía...).

Después de observar las clases de este curso, finalmente nos decidimos por 1º B porque había un número notable de extranjeros y, además, porque solía asistir acompañando a la profesora de Ciencias Sociales durante mi estancia de prácticas. Esta toma de contacto previa a la realización de la entrevista me permitió conocer mejor algunas de las características particulares de la clase. No olvidemos que en la investigación cualitativa es importante que el investigador se encuentre integrado en el contexto de estudio, por la influencia de este en los sujetos y para poder alcanzar un mayor grado de conocimiento e interpretación del marco en el que se desarrolla la investigación (Louzao 2009: 90).

La clase está compuesta por 25 alumnos y alumnas, 6 de ellos llegados a España con cinco años o más, que son quienes recibieron una entrevista algo diferente. Se observa una gran diferencia entre el nivel socioeconómico de algunos compañeros y otros; este factor, sumado al del nivel académico de los presentes, constituye el criterio en torno al que se distribuyen los grupos de alumnos y alumnas en el aula. Estos grupos rara vez se mezclan si no lo exige la profesora y, en ese caso, plantean algunas objeciones para intentar evitar el

cambio. En todo caso, salvado este primer obstáculo, trabajan bien independientemente de los miembros del grupo y las relaciones son esencialmente cordiales, nunca presencié ningún conflicto entre compañeros durante los dos meses que pasé de prácticas.

Además, gracias a la asistencia continua a sus clases durante este periodo, mantuve una relación muy cercana con los chicos y chicas, que luego resultaría muy útil en el momento de realizar la entrevista: asistieron todos los alumnos a esa clase, no les costó preguntarme dudas si no entendían algunas de las preguntas que había elaborado y, además, se mostraron muy participativos y motivados en todo momento.

Una vez elaboradas las preguntas de la entrevista entre mi tutora y yo, me puse en contacto con jefatura de estudios, a quienes solicité el permiso para realizar la entrevista por escrita entre el alumnado. Dado que una de las jefas de estudio era la profesora de Ciencias Sociales a la que acompañaba en las clases, no hubo ningún problema y decidimos repartirlo en unas de sus clases, el lunes 25 de abril.

Una vez llegamos al aula les explicamos de forma superficial en qué iba a consistir la actividad, subrayando el hecho de que sería anónima. No hicimos ninguna mención a que los extranjeros responderían a unas preguntas algo diferentes, si bien cuando alguno lo preguntó después les respondimos que sí, porque sus experiencias habrían sido diferentes que las del resto de sus compañeros, a lo que no pusieron ninguna objeción y procedieron a contestar a las preguntas.

En general, tardaron unos 20 minutos en contestar las diez preguntas, y respondieron a todas de forma más o menos concisa: ningún estudiante dejó preguntas en blanco, pero muchos se limitaron a responder sí o no a pesar de que habíamos planteado cuestiones abiertas para evitar este tipo de problemas y profundizar en los valores, significados, creencias e intenciones que subyacían en sus respuestas.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Nuestro proceso de investigación continuó con un exhaustivo análisis de las respuestas ofrecidas por los alumnos y alumnas a lo largo de la entrevista.

Como señalamos en el epígrafe anterior, primero quisimos conocer la experiencia cotidiana del alumnado con sus compañeros extranjeros, así como sus impresiones en torno a la diversidad socio-cultural presente en el aula y en el centro. Para ello, las preguntas se enfocaron en torno a sus opiniones sobre la convivencia con chicos y chicas procedentes de otros países y en relación con el tipo de experiencias previas que habían tenido durante la Educación Primaria. En el caso del alumnado extranjero también se elaboraron otras preguntas específicamente para ellos que pretendían aportar información sobre su lugar de origen, los recuerdos sobre el viaje a España y su experiencia escolar previa con niños y niñas extranjeros.

En segundo lugar, estudiamos el nivel de conocimientos del alumnado de 1º de la ESO sobre el tema de los refugiados, si había sido abordado por los profesores en sus clases y si, en opinión de los chicos y chicas, tendría que ser trabajado dentro del aula. Para este segundo bloque, el alumnado extranjero y autóctono ha respondido a las mismas preguntas, si bien en el caso del primer grupo hemos añadido una breve cuestión en la pregunta 5 para que reflexionaran sobre las similitudes y diferencias con su propia experiencia; concretamente: *En caso de que llegaras a España procedente de otro país, ¿ves alguna similitud entre los chicos y chicas refugiados y tú?*

Nuestro interés era realizar un esbozo sobre la idea de los refugiados que tenían los chicos y chicas, así como conocer la procedencia de este tipo de concepciones: la escuela, el grupo de iguales, la familia...Además, también deseábamos profundizar en el tratamiento del tema dentro del entorno escolar y si el alumnado consideraba pertinente abordarlo en este espacio y en qué asignatura.

Finalmente, en relación con una hipotética llegada de alumnado refugiado en un futuro próximo, estudiamos la consideración positiva o negativa que este fenómeno les produciría, cómo reaccionarían al mismo y si consideraban que el centro estaba preparado para ello.

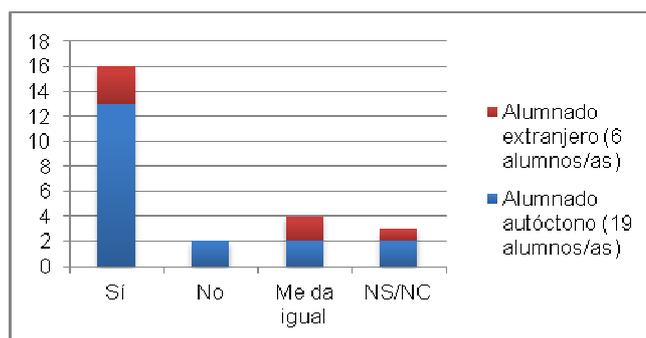
Estas tres últimas preguntas se realizaron de forma un poco más cerrada, con la posibilidad de escoger entre tres opciones y la petición de que explicaran por qué habían preferido una u otra. Se planteó de esta forma porque eran las últimas, los alumnos y alumnas podían estar algo cansados y nos interesaba especialmente la justificación de su respuesta. De nuevo, las preguntas eran prácticamente iguales para los dos grupos de alumnos, si bien en el caso del alumnado extranjero se incluía una muletilla inicial: “*Teniendo en cuenta tu experiencia...*”. De nuevo, deseábamos que los compañeros y compañeras procedentes de otros países establecieran una comparación entre su experiencia y la del recién llegado, de forma que las preguntas también sirvieran como espejo en el que se mirasen y gracias al que revelasen aspectos relativos a su recorrido personal.

En esta última parte del cuestionario les preguntamos si les agradaría que llegaran chicos y chicas refugiados al instituto y a su clase, si consideraban que su integración en el centro sería relativamente sencilla y, por último, cómo actuarían para facilitar que el nuevo alumno o alumna se integrara en el conjunto de la clase.

Hemos organizado este capítulo en tres bloques; cuando las preguntas sean muy similares o prácticamente iguales, se planteará un análisis conjunto y comparativo de los dos grupos, autóctonos y extranjeros; por el contrario, cuando nos encontremos ante preguntas específicas para uno de los dos – concretamente, las preguntas 2, 3 y 4 destinadas al alumnado extranjero–, el análisis responderá a las preguntas de estos entrevistados en particular.

#### **4.1. Bloque I: ¿Cómo vive el alumnado de 1º de la ESO la diversidad socio-cultural en general y en su experiencia escolar en particular?**

<b>¿Te gusta asistir a un instituto en el que tienes compañeros/as de otros países?</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Me da igual</b>	<b>NS/NC</b>
Alumnado autóctono (19 alumnos/as)	13	2	2	2
Alumnado extranjero (6 alumnos/as)	3	0	2	1



Prácticamente a la totalidad del alumnado entrevistado, tanto nativo como extranjero, le gusta asistir a la escuela con chicos y chicas procedentes de otros países. Concretamente, de las 25 personas españolas que realizaron la encuesta, 16 afirman que esta experiencia les ha reportado aspectos muy positivos. Para justificar su respuesta, señalan que convivir con extranjeros les permite “conocer distintas culturas e idiomas y hablar con ellos para ver cuáles son las diferencias entre los países” (entrevistado nº8<sup>3</sup>), respuesta que se reitera de forma muy similar en la mayor parte de los casos. En esta línea, algunos alumnos sostienen que esta convivencia también facilita que “nosotros aprendamos de ellos y que ellos aprendan de nosotros” (E<sub>13</sub>), que “haga amigos nuevos o conocer a personas diferentes y con otras costumbres” (E<sub>25</sub>). Dos personas argumentan lo siguiente: “sí, porque son humanos igual que yo y se merecen un trato igual que a los demás” (E<sub>3</sub>) o “sí, porque siguen siendo personas” (E<sub>14</sub>).

En definitiva, quienes contestan de forma afirmativa a esta pregunta poseen una visión general de los extranjeros y de sus culturas positiva, enriquecedora para su desarrollo personal y para la vida diaria en el aula; o, por otra parte, no aprecia diferencia alguna entre ellos y aquellos, considerados todos iguales por tratarse de “personas”.

Sólo hay dos entrevistados que consideran negativa la convivencia con alumnos y alumnas extranjeras. Los dos son españoles, uno de ellos sostiene:

“No, este año me ha pasado esto y hay mucha gente de otros países y, por lo que veo, ni estudian ni trabajan, y se suelen meter en líos. No digo

<sup>3</sup>A partir de ahora, E<sub>8</sub>

todos, porque hay tres o así que trabajan, pero los demás no, y al final nos perjudican a los demás” (E<sub>4</sub>).

Su compañero o compañera, añade: “no soy racista, pero me gustaría que hubiera más gente de España porque los entiendo mejor a los españoles, tenemos los mismos hábitos, etc.” (E<sub>5</sub>). En primer entrevistado está preocupado por las repercusiones académicas que percibe en la llegada de extranjeros; por otra lado, el segundo hace referencia a las diferencias culturales y mentales con respecto a estos, un aspecto que muchos de sus compañeros consideran positivo pero que, personalmente, a este individuo le dificulta entablar relaciones cercanas con alumnado procedente de otros países; lo que seguramente tiene que ver con su propia experiencia.

Además, hemos de fijarnos en el detalle de que ningún extranjero considera negativo convivir con otros, un reflejo de sus vivencias personales y de la adquisición de una serie de principios y valores acordes a ellas.

Por último, quienes sostienen que les es indiferente la convivencia con alumnado extranjero, dos españoles y dos extranjeros, afirman: “me daría igual porque no me importa de qué país son” (E<sub>16</sub>), “me da igual ir a un instituto con extranjeros o sin ellos o me es indiferente, no soy racista” (E<sub>20</sub>).

Junto a las respuestas compartidas y unos puntos de vista bastante similares en torno a los encuestados, la idea de “racismo” parece asociarse a una postura negativa ante la convivencia con compañeros y compañeras extranjeros. Así, quienes no poseen una idea clara de lo que contestar, tienden a reiterar la idea de que ellos no son racistas por pensar de la forma en que lo hacen, conscientes de que no se espera esta respuesta de ellos, de que existe una contestación más adecuada que otra. En definitiva, esta asociación de ideas del alumnado responde a un cierto convencionalismo social que, a su edad, ha sido asimilado y que, por tanto, puede ser un elemento que repercuta sobre la fiabilidad de las respuestas obtenidas.

Una vez esbozamos una idea general sobre sus impresiones en torno a la convivencia con extranjeros, elaboramos una segunda pregunta destinada

únicamente a quienes procedían de otros países, con el fin de conocer su lugar de origen y cuánto tiempo llevan en España.

¿En qué país naciste y, en su caso, cuándo llegaste a España?		Año
Bolivia	1	2012
Moldavia	1	2008
Perú	1	2015
Rumanía	1	2015
Colombia	1	2012-2013
República Dominicana	1	2014-2015

En la clase que hemos analizado existe una gran variedad de extranjeros, cada uno perteneciente a un país distinto, aunque pueden ser organizados en dos grandes grupos: Iberoamérica (Bolivia, Perú, Colombia y República Dominicana) y Europa Oriental (Moldavia y Rumanía). Todos manejan el español, aunque no es la lengua materna de algunos de ellos. Por otra parte, la mayoría de estos chicos y chicas han llegado relativamente a España; de hecho, sólo un estudiante ha pasado ocho años en este país, el resto no supera los cuatro años de estancia.

Por otro lado, con la segunda pregunta dirigida al alumnado autóctono, nuestro objetivo era conocer su experiencia previa con extranjeros, si existía alguna relación entre sus respuestas y el colegio al que habían acudido y si guardaban un recuerdo positivo o negativo de esta primera toma de contacto.

¿De qué centro escolar vienes?			
Colegio Público Cisneros (Santander)	3		
Colegio Concertado La Anunciación (Santander)	4		
Colegio Concertado Liceo San Juan de la Canal	1		
Colegio Concertado San José Hijas de la Caridad (Santander)	2		
Colegio Público Magallanes (Santander)	3		
Colegio Público Menéndez Pelayo (Santander)	2		
Colegio Público Antonio Mendoza (Santander)	2		
Colegio Público Aguanaz (Entrambasaguas)	1		
Colegio Concertado Haypo (Santander)	1		
<b>¿Has convivido en el colegio previamente con compañeros/compañeras de otras nacionalidades? ¿Cómo te ha resultado la experiencia?</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>NS/NC</b>
Alumnado autóctono (19 alumnos/as)	18	0	1

Los entrevistados proceden de una gran variedad de colegios, tanto públicos como concertados, entre los que destaca el Colegio Concertado La Anunciación (Santander), muy cercano al IES Santa Clara, el Colegio Público Cisneros (Santander), también muy próximo a este centro, y el Colegio Público Magallanes (Santander), un poco más alejado que el resto pero también inserto en el centro de la ciudad. Aunque no hemos advertido ninguna relación entre sus respuestas y el centro de Educación Primaria al que acudieron, sí nos gustaría destacar que los dos entrevistados que no deseaban acudir con alumnado extranjero a clase provenían del Colegio Concertado San José Hijas de la Caridad (Santander); no obstante, en el caso de esta pregunta, ninguno menciona recuerdos negativos sobre la convivencia con extranjeros en el colegio, lo que nos lleva a suponer que, en caso de que sus respuestas deriven de alguna experiencia personal, esta habría tenido que producirse fuera del centro o en el instituto.

Por otra parte, prácticamente todos los chicos y chicas tuvieron compañeros de otras nacionalidades en el colegio y conservan una imagen positiva de este encuentro. Ante la pregunta “¿Cómo te ha resultado la experiencia?”, algunos afirman; “me encantó y aprendí mucho” (E<sub>1</sub>), “prácticamente cada compañero era de un país distinto, muy emocionante” (E<sub>7</sub>), “me ha resultado graciosa e interesante” (E<sub>9</sub>), “eran muy majos y agradables y un poco tímidos” (E<sub>16</sub>), o “agradables y divertidos, graciosos y buenos compañeros y compañeras” (E<sub>17</sub>). Además, en varios casos se vuelve a reiterar la idea de que el lugar de procedencia no aporta ningún aspecto de diferenciación, como sostiene uno de los entrevistados: “normal, por ser de otro país no son diferentes” (E<sub>12</sub>).

La tercera pregunta dirigida al alumnado extranjero es muy similar a esta última, si bien en este caso pretendemos completar la información sobre su lugar de origen con algunos datos en torno a la convivencia con alumnado extranjeros hasta 1º de la ESO.

<b>¿Dónde has estudiado los cursos anteriores?</b>		
En Cantabria		4
	<i>Antonio Mendoza</i>	1
	<i>Purísima Concepción y Colegio Magallanes</i>	1
	<i>La Anunciación</i>	1
	<i>NS/NC</i>	1
En el extranjero		2
<b>¿Tuviste también compañeros/as provenientes de países diferentes al tuyo, además de españoles?</b>		
	Sí	No
Alumnado extranjero (6 alumnos/as)	3	3

Lo más llamativo de sus respuestas, bastante equilibradas por otra parte, es que quienes afirman haber convivido con personas procedentes de otros países son aquellos que han recibido parte de su educación primaria en España. Por el contrario, uno que ha vivido “en un pueblo de Cantabria” (E<sub>21</sub>) y los que mencionan haber estudiado en países extranjeros sostienen no haber tenido ningún compañero de otro país. En líneas generales, esta pequeña muestra indica que en España se advierte una mayor diversidad cultural que en algunos de los países mencionados por estos alumnos y, concretamente, parece existir una mayor multiculturalidad en los centros urbanos cántabros que en el mundo rural.

Antes de finalizar este bloque dirigimos una última cuestión al alumnado extranjero, en relación con los recuerdos que tenían sobre el viaje que habían realizado para llegar a España. En este caso, deseábamos que estos chicos y chicas comenzaran a desarrollar una relación de empatía con la situación de los refugiados a la que más tarde nos referiríamos, si bien esto no fue posible debido a la brevedad y escasa elaboración de sus respuestas.

<b>En caso de que lleves poco tiempo en España, ¿recuerdas cómo fue el viaje desde tu país de origen hasta llegar a Cantabria?</b>	Sí	No
Alumnado extranjero (6 alumnos/as)	5	1
	<i>Imagen positiva</i>	NS/NC
	<i>Imagen negativa</i>	2
	<i>En avión</i>	2

Prácticamente todos los alumnos recuerdan algo de este viaje, aunque apenas ofrecen noticias sobre el mismo. Dos entrevistados subrayan el hecho

de que fuera en avión: “Sí, recuerdo que vine en avión. Tardé desde Colombia a Madrid 10 horas y desde Madrid también me vine en avión y tardé 40 minutos” (E<sub>24</sub>). Las otras dos personas que hacen alguna referencia al viaje destacan aspectos negativos: “fue muy cansado y triste” (E<sub>22</sub>) o “sólo recuerdo que fue agotador y largo” (E<sub>21</sub>).

#### **4.2. Bloque II: ¿Qué sabe el alumnado de 1º de la ESO del tema de los refugiados? ¿Ha sido este tema objeto de “tratamiento” educativo? ¿Sería necesario trabajarlo en el aula?**

En este segundo bloque todas las preguntas son comunes para el alumnado autóctono y extranjero pues, como hemos mencionado, se trata de hacernos una idea sobre el conocimiento que poseen en torno al tema que nos ocupa, si ha sido obtenido dentro de la educación formal y, por último, si sería pertinente trabajarlo en el aula.

¿En qué piensas si te hablan de "chicos y chicas refugiados"? ¿Tienes alguna opinión al respecto? ¿Cómo te la has formado?

Para esta pregunta existe un rango de respuestas muy amplio, desde la simple negativa hasta una amplia exposición sobre la cuestión. Llama la atención que varios alumnos afirman no tener ninguna idea sobre lo que preguntamos –por ejemplo: “pues no lo sé, nunca los he visto ni he llegado a pensarlo” (E<sub>2</sub>) o “no sabría responder” (E<sub>14</sub>) –, y sólo una minoría está realmente informada al respecto:

“De gente que intenta escapar de una guerra, y entran en otra (económica y legal) y, aunque nosotros pensemos que la mayoría son malas personas, eso no es así. Habrá mala y buena gente como en todos los sitios. Tienen derecho a tener un hogar, una escuela, y a que toda la gente les trate con respecto. Esta opinión, la he formado con mi familia, porque la mayoría de mi familia pensamos así y les apoyamos, aunque también habrá gente mala” (E<sub>1</sub>)

En todo caso, sí es posible rastrear algunos rasgos comunes en las respuestas del alumnado. Para empezar, prácticamente todos los que

mencionan algo sobre el tema destacan que los chicos y chicas refugiados huyen o se “esconden de la guerra”:

“De una odisea de miles de personas. Creo que Europa hace mal al devolverlos a sus países y no dejarles pasar, porque ellos huyen de una guerra y merecen un buen trato. Reflexionando bastante” (E<sub>3</sub>)

“De niños que se esconden por la guerra” (E<sub>4</sub>)

“Personas que han huido de la guerra para vivir en un sitio donde puedan vivir mejor” (E<sub>7</sub>)

“No pueden ir a sus países porque tienen que refugiarse de la guerra” (E<sub>16</sub>)

Además, la mayor parte también llama la atención sobre el hecho de que estos grupos no tienen recursos: viven en la pobreza, carecen de hogar y no pueden acudir a la escuela: “En personas que no tienen de comer, ni casa” (E<sub>9</sub>), “Me da mucha pena, no tienen qué comer ni para estudiar” (E<sub>10</sub>), “En pobreza. Viendo siempre en las noticias la situación en la que están” (E<sub>12</sub>), “En personas que no tienen hogar” (E<sub>20</sub>). Frente a la situación que estas familias atraviesan, varios alumnos defienden lo privilegiados que se sienten por poder vivir cómo lo hacen, idea que se reitera en las respuestas a la última pregunta de este bloque: “En niños que viven en grupo junto a sus padres y más niños en refugios. Me parece mal que unos podamos vivir muy bien y ellos no” (E<sub>5</sub>), “sí, que somos muy afortunados por ir al colegio y que a esos refugiados le tienen que dar un buen hogar” (E<sub>15</sub>).

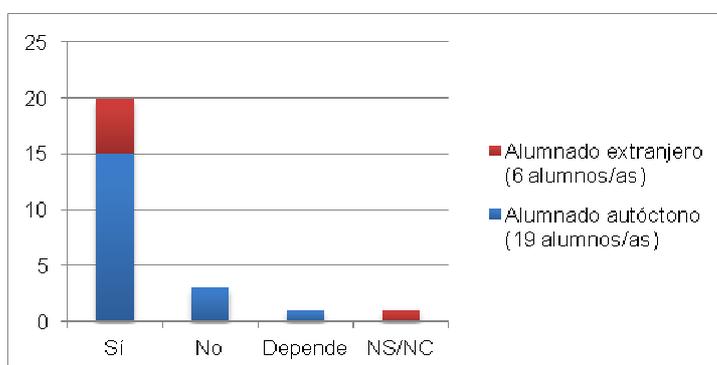
En relación con la procedencia de estos puntos de vista, muchos no contestan y, de quienes lo hacen, la mayoría afirma extraer sus ideas de los “telediarios”, de “las noticias” (E<sub>5</sub>, E<sub>6</sub>, E<sub>12</sub>, E<sub>18</sub>). Algunos reivindican que las conclusiones a las que han llegado parten de su propia reflexión (E<sub>3</sub>, E<sub>11</sub>, E<sub>16</sub>) y sólo en un caso se cita a la familia (E<sub>1</sub>) como punto de partida de este tipo de análisis.

En caso de que llegaras a España procedente de otro país, ¿ves alguna similitud entre los chicos y chicas refugiados y tú?	Si	No	NS/NC
Alumnado extranjero (6 alumnos/as)	0	4	2

Por último, ante la cuestión planteada a los extranjeros sobre si observan alguna relación entre la situación que atraviesan los refugiados y la suya, ninguno de los entrevistados contesta de forma afirmativa. Para todos, a excepción de quienes decidieron no contestar, no existe ninguna similitud: “no veo ninguna similitud” (E<sub>23</sub>) “no, yo llegué aquí con mi madre, que llevaba diez años” (E<sub>21</sub>).

De esta primera pregunta destaca la falta de un conocimiento claro sobre el conflicto con los refugiados, en torno al que la mayor parte de los alumnos y alumnas cuentan con una vaga idea extraída fundamentalmente de los medios de comunicación.

¿Crees que el instituto es un espacio en el que se debe explicar en qué consiste el conflicto con los refugiados o consideras que no es necesario? ¿Por qué?	Sí	No	Depende	NS/NC
Alumnado autóctono (19 alumnos/as)	15	3	1	0
Alumnado extranjero (6 alumnos/as)	5	0	0	1



Una gran mayoría del alumnado entrevistado piensa que en el centro deben explicarse asuntos relacionados con el conflicto con los refugiados. De estos, gran parte considera que esta información sería muy útil para conocer la realidad en la que se desenvuelven, y porque en el instituto “nos vamos a formar para el futuro” (E<sub>5</sub>). Por esto, muchas de las declaraciones subrayan esta primera idea: “Sí, para estar al día de lo que está sucediendo en el mundo” (E<sub>4</sub>), “Sí, porque nosotros aunque seamos niños necesitamos saberlo para comprenderlo” (E<sub>3</sub>), “Es necesario porque tenemos que saber lo que les pasa” (E<sub>15</sub>), “Sí, porque está bien que aprendamos matemáticas u otras cosas pero no nos informan de lo que pasa

fuera de los libros” (E<sub>16</sub>). Según se entrevisté en muchas de las afirmaciones, existe una consideración general de que comprender este fenómeno es el punto de partida para poder colaborar y ayudar a estas personas: “Sí, porque hay que saber en la situación en la que estamos y que a veces hay que compartir” (E<sub>9</sub>), “sí, para informarte y ayudar” (E<sub>11</sub>), “es necesario para que la gente se dé cuenta de lo mucho que están sufriendo estas personas” (E<sub>12</sub>), “sí, porque así puedes saber cómo ayudarles” (E<sub>24</sub>). Mención aparte merece la respuesta de uno de los entrevistados, que reivindica el papel de la escuela para hacer frente a otros problemas ocasionados por la falta de información sobre estos temas:

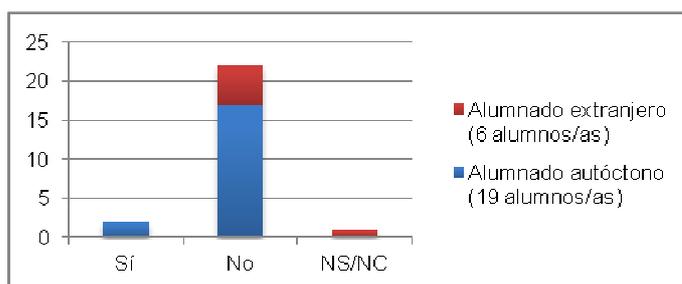
“Sí, es necesario, porque el odio se forma desde que uno es pequeño, y si [alguien] ayuda a que ese odio no se haga más grande pueden evitarse algunos conflictos” (E<sub>1</sub>)

Por el contrario, las personas que no están de acuerdo con que se explique el conflicto en el instituto, subrayan la idea de que los medios de comunicación proporcionan una mejor información: “no es necesario porque viéndolo por las noticias vamos sabiendo cómo van las cosas” (E<sub>6</sub>), “no, porque para saber sobre los refugiados en casa miro las noticias y me entero mejor” (E<sub>19</sub>).

Por último, un estudiante recoge la idea de que este tema igual se trata en otros cursos, aunque no en 1º de la ESO: “Depende, porque igual en 1º de la ESO están menos informados que en 4º de la ESO” (E<sub>13</sub>).

En relación con el interés que despierta este tema entre el alumnado y la posibilidad de que aquel se satisfaga dentro del espacio educativo, con la siguiente pregunta pretendimos conocer si existía o no un tratamiento del mismo en alguna de las asignaturas que forman parte del currículo. Los resultados fueron los siguientes:

<b>¿Alguna vez te han explicado en alguna asignatura algo sobre el conflicto con los refugiados en Europa? Si es así, ¿me podrías explicar en qué materia y un poco sobre lo que os contaron?</b>	Sí	No	NS/NC
Alumnado autóctono (19 alumnos/as)	2	17	0
Alumnado extranjero (6 alumnos/as)	0	5	1



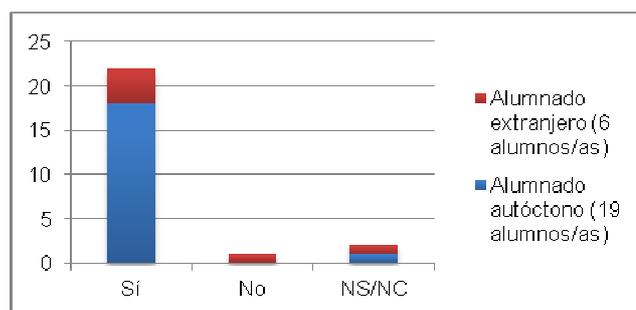
Pese a la actualidad del tema, presente en todos los medios de comunicación a diario, prácticamente la totalidad de los estudiantes afirman que nunca se les ha explicado nada relativo al conflicto con los refugiados. Los dos únicos casos que señalan lo contrario comentan que fue en el colegio (CP Cisneros y CP Antonio Mendoza), es decir, como mínimo hacía un curso:

“Sí, en tutoría y en conocimiento del medio. Nos contaron, un poco por encima porque éramos pequeños, lo que pasaban miles de familias refugiadas, que no tenían dinero y que no podían permitirse ir en avión o en tren a otro país para salvar a su familia. Y que muchos niños ven morir a sus padres o familiares, y que lo pasan muy mal. Ahora sé más cosas y que lo pasan mucho peor de lo que me imaginaba” (E<sub>1</sub>)

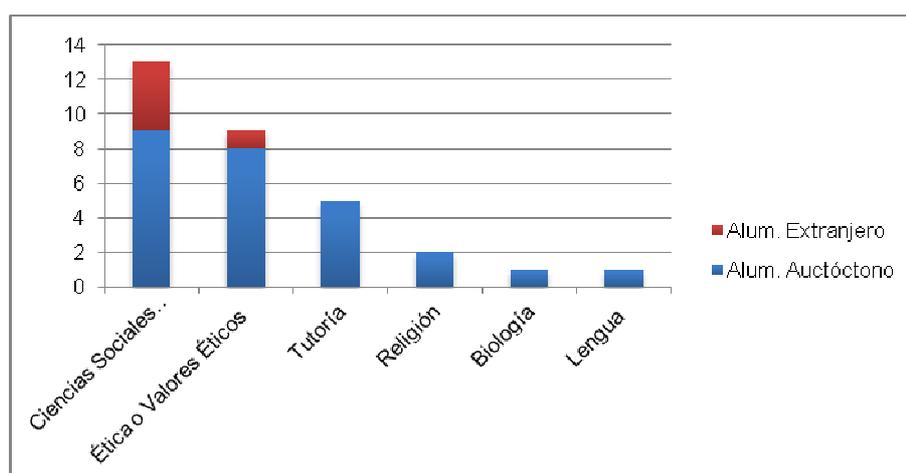
“Sí, en el colegio (6º de Primaria), en Geografía. Nos contaron lo que están pasando estas personas, que ha pasado en su país...” (E<sub>12</sub>)

Aunque el tema no ha sido objeto de tratamiento educativo en la Educación Secundaria Obligatoria, lo cierto es que todos los alumnos y alumnas cuentan con una idea clara sobre qué asignatura o asignaturas son más oportunas para tratar este asunto:

En caso negativo, ¿crees que el tema de los refugiados debería tratarse en alguna asignatura?	Sí	No	NS/NC
Alumnado autóctono (19 alumnos/as)	18	0	1
Alumnado extranjero (6 alumnos/as)	4	1	1



¿En cuál? ¿Podrías decirme por qué crees que esa o esas son las mejores asignaturas para incluir un tema como este? <sup>4</sup>	Alum. Auctóctono	Alum. Extranjero
Ciencias Sociales (Geografía e Historia, Geografía, Historia)	9	4
Ética o Valores Éticos	8	1
Tutoría	5	0
Religión	2	0
Biología	1	0
Lengua	1	0



Aunque en una de las cuestiones anteriores dos personas sostienen que el instituto no tiene por qué ser el espacio para tratar estos temas, en esta pregunta sólo uno de los entrevistados extranjeros opina que no debe incluirse el tema del conflicto de los refugiados dentro de una asignatura. Las veintidós personas restantes opinan que sí y existe una gran variedad de respuestas sobre cuál sería la materia más indicada: la asignatura de Ciencias Sociales es la más señalada, seguida de la Ética o Valores Éticos, y Tutoría.

<sup>4</sup>En algunos casos, existe más de una respuesta por entrevistado, razón por la que el número total de veces que son mencionadas determinadas materias es superior al de las entrevistas.

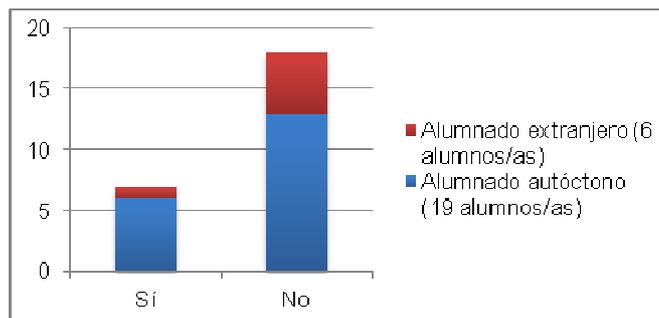
En todo caso, los chicos y chicas justifican la elección de la asignatura de Ciencias Sociales con distintos argumentos: “En Geografía e Historia porque en la Historia ha habido muchas guerras” (E<sub>6</sub>), “Ciencias Sociales, porque trata de la sociedad” (E<sub>14</sub>), “Sí, En Geografía e Historia o en tutoría, porque son cosas que están pasando y eso forma parte de la historia y es importante” (E<sub>16</sub>), “Sí, Geografía e Historia, porque me enteraría de dónde están los refugiados y saber lo que les ocurre porque esto afecta a la Historia” (E<sub>20</sub>).

En relación con la asignatura de Valores Éticos o Ética y Tutoría, las razones por las que escogen una u otra asignatura son bastante similares, lo asocian con una cuestión moral y social, en las que se tratan temas problemáticos como este: “Sí, en Tutoría, Religión o Ética, porque son las asignaturas en las que hablamos de los problemas y noticias” (E<sub>6</sub>), “Sí, en Tutoría. Porque esa asignatura está para hablar de problemas que tenemos en el centro y también para hablar de estas cosas” (E<sub>12</sub>), “Valores Éticos o Religión, porque así se conciencia mejor a la gente” (E<sub>18</sub>), “Sí, en Ética o en Geografía e Historia. Porque creo que son las asignaturas adecuadas para hablar sobre problemas actuales en el mundo” (E<sub>8</sub>).

Se mencionan algunas otras asignaturas, como Lengua, Biología o Religión pero de forma más marginal y asociadas a las tres asignaturas que acabamos de mencionar: “Sí, en geografía o biología, o en Ética. Porque tratan en algunos casos sobre el ser humano” (E<sub>5</sub>).

En definitiva, el alumnado selecciona asignaturas con un valor formativo relacionado con lo sociocultural, con el conocimiento de la realidad actual y con una serie de valores que, en opinión de los estudiantes, han de estar presentes cuando se hace referencia a un tema como el del conflicto con los refugiados.

<b>¿Alguna vez has hablado con tu familia sobre los refugiados? ¿Me podrías mencionar algo de ello?</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Alumnado autóctono (19 alumnos/as)	6	13
Alumnado extranjero (6 alumnos/as)	1	5



Esta ausencia de información que hemos confirmado dentro de los centros se reitera en el ámbito familiar, donde una amplia mayoría de los chicos y chicas niega haber conversado con su familia sobre el conflicto con los refugiados. De las siete personas que sí lo han hecho, dos no recuerdan nada concreto al respecto y tres mencionan haber comentado algo después de verlo en los medios de comunicación, lo que complementa la información obtenida en la primera pregunta de este bloque: “sí, cuando sale en la televisión” (E<sub>13</sub>), “sólo lo que he visto en la tele y hemos dicho que qué pena” (E<sub>16</sub>), “sí, pero no mucha cosa, cuando lo daban en la tele decíamos que qué pena” (E<sub>23</sub>). Únicamente dos entrevistados elaboran una respuesta un poco más amplia, si bien continúa prevaleciendo el carácter compasivo de las respuestas ofrecidas:

“Sí, mis padres donan dinero a UNICEF y a alguna ONG más, y les da mucha pena cuando ponen las guerras en Siria y cosas de ese tipo. Luego nos ponemos a hablar de ello. Y así es como debatimos sobre los refugiados” (E<sub>1</sub>)

“Sí, me dicen que tenemos mucha suerte de vivir en un país [en el] que no haya guerra, de tener un techo y poder tener comodidades que otros carecen de ellas” (E<sub>12</sub>).

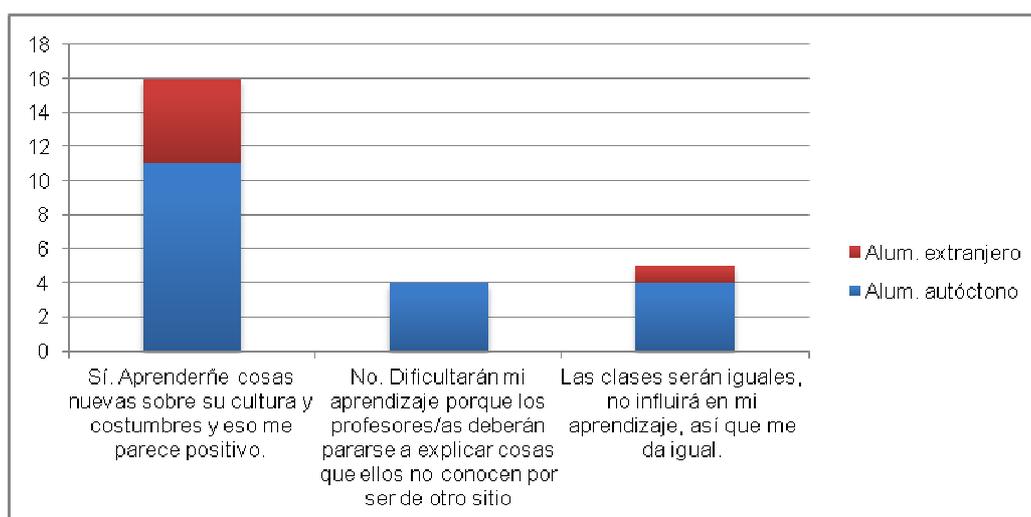
De este segundo bloque nos gustaría destacar el escaso abordaje del tema de los refugiados dentro del centro y en el entorno familiar, frente al gran interés que suscita entre los alumnos y alumnas. Para ellos, es importante conocer lo que está ocurriendo con estas personas, y justifican en qué asignaturas sería más adecuado su tratamiento.

### 4.3. Bloque III: Y si mañana llegaran... ¿Qué se podría hacer?

El último de los bloques en torno al que hemos organizado este cuestionario se centra en una hipotética llegada de alumnado refugiado al centro y al aula de los entrevistados. Con ello, pretendemos esbozar algunas conclusiones sobre cuáles serían las reacciones y comportamientos del alumnado, es decir, sobre cómo se materializarían sus creencias, valores y actitudes en una situación concreta y que les afectaría directamente.

Como mencionamos con anterioridad, las preguntas 8 y 9 cuentan con una estructura algo más cerrada –tres opciones y justificación de la respuesta– y, para el caso del alumnado extranjero, aunque se trata de las mismas cuestiones, en las preguntas 9 y 10 hemos incluido una muletilla inicial –“Teniendo en cuenta tu experiencia...”– para que relacionen sus reflexiones con sus propias experiencias al llegar al centro.

¿Te gustaría que vinieran chicos y chicas refugiados al instituto y a tu clase?	Alum. autóct.	Alum. extranj.
Sí. Aprenderé cosas nuevas sobre su cultura y costumbres y eso me parece positivo.	11	5
No. Dificultarán mi aprendizaje porque los profesores/as deberán pararse a explicar cosas que ellos no conocen por ser de otro sitio	4	0
Las clases serán iguales, no influirá en mi aprendizaje, así que me da igual.	4	1



En línea con la primera respuesta que ofrecieron a este cuestionario, a la mayoría de los alumnos y alumnas, tanto autóctonos como extranjeros, les

gustaría que acudieran chicos y chicas refugiados al instituto y a su clase. Quienes explican por qué han escogido la primera de las opciones y añaden algo más de lo que se ha incluido en la respuesta cerrada, argumentan que quieren saber más sobre lo que les ocurre y desean aprender sobre ellos, sus costumbres y su cultura: “ellos tienen otras culturas y opiniones, y han pasado por cosas distintas a las nuestras. Y a mí, personalmente, me gustaría aprender cosas de su cultura” (E<sub>1</sub>), “porque así podremos ver lo que pasa ya que nos lo explicarían sin ningún miramiento” (E<sub>3</sub>), “aparte de tener más amigos, me gustaría ver cómo viven o cómo va su situación” (E<sub>9</sub>).

Por el contrario, existen pocas explicaciones de los estudiantes que no desean que acudan refugiados al aula –los dos entrevistados que ya habían mostrado su disconformidad con asistir a clase con extranjeros y otros dos alumnos–, si bien en los dos casos en los que encontramos justificación se hace referencia a que las clases irían más lentas: “yo no quiero ser mala ni nada pero las clases se ralentizan y no avanzamos” (E<sub>4</sub>), “porque hablan otros idiomas e iríamos muy lentos” (E<sub>16</sub>).

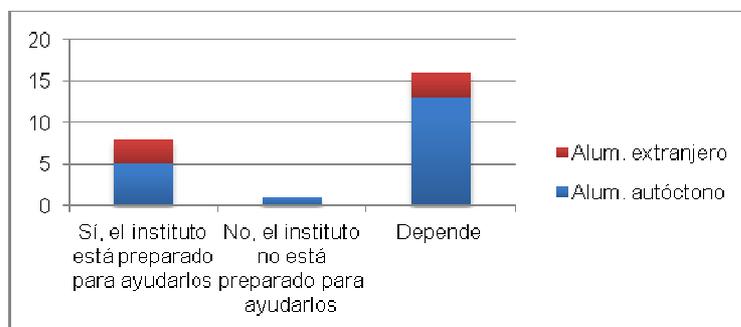
Por último, a otro grupo muy pequeño les es indiferente, no advierten que esta llegada pueda tener una determinada influencia sobre su vida escolar:

“Son personas, como nosotros, al principio será raro para ello ya que a veces veo cómo viven (en las noticias) y esto no tiene nada que ver. Con el paso del tiempo se acostumbrarían a todo y sería normal” (E<sub>12</sub>).

“Me parece bien, no me influiría malas cosas” (E<sub>2</sub>).

En líneas generales, encontramos unas respuestas muy similares a las que analizamos en la primera de las preguntas de este cuestionario, el hecho de que sean chicos y chicas refugiados no constituyen un factor que modifique las opiniones del alumnado sobre la convivencia con extranjeros, puntos de vista muy positivos normalmente. Del mismo modo, todos los extranjeros están a favor de la llegada de estos chicos y chicas y ninguno cuenta con una imagen negativa sobre este hecho y su influencia en el desarrollo escolar: “Me gustaría conocer gente de otros sitios, me parece muy interesante” (E<sub>22</sub>), “Porque hay cosas que yo no sé pero esas personas sí lo saben y puedo aprender de ellos” (E<sub>25</sub>).

[Teniendo en cuenta tu experiencia...] ¿Crees que les va a resultar integrarse en este instituto?	Alum. autóct.	Alum. extranj.
Sí, el instituto está preparado para ayudarlos	5	3
No, el instituto no está preparado para ayudarlos	1	0
Depende	13	3



Prácticamente todos los alumnos autóctonos comparten una imagen medianamente positiva del centro en cuanto a su capacidad para acoger a estos chicos en el hipotético caso de que llegaran; la única persona que opina lo contrario sostiene que: “el instituto no domina su lengua y que [a] ellos o ellas les costará comprender nuestra cultura” (E<sub>3</sub>).

No obstante, en los resultados a esta penúltima pregunta, existe una amplia mayoría que contesta “depende” sin hacer referencia a las facilidades que presenta el centro (órganos, infraestructuras...), pero sí a las personas, sobre todo alumnos, que lo componen. En este sentido, para gran parte de los entrevistados, la mejor o peor adaptación de los refugiados depende, en última instancia, de sus vivencias particulares y del comportamiento de sus nuevos compañeros del Santa Clara. Así, las respuestas más recurrentes mencionan: “depende de lo que puedan haber pasado” (E<sub>1</sub>), “igual la gente no les acepta y se sienten marginados” (E<sub>6</sub>), “depende de que haya pasado el niño/a, ya que no son iguales, habrá algunos que se integrarán fácilmente y otros que no. Eso depende del niño/a” (E<sub>12</sub>), “porque a veces la gente es muy mala” (E<sub>14</sub>), “porque igual no se sienten a gusto” (E<sub>16</sub>), “porque nunca se sabe cómo es la gente” (E<sub>18</sub>), “porque habrá gente menos tímida o más tímida y depende de cómo los traten los compañeros” (E<sub>11</sub>). La misma opinión es compartida por la mitad de los extranjeros, que consideran que su integración depende de factores personales, de ellos mismos y de sus compañeros, porque “algunos no podrán llegar tan lejos e incluso

les costará mucho dinero y algunos no tienen nada, rodeados de la desesperación” (E<sub>20</sub>), “porque puede que a algunos les cueste más acostumbrarse, y también depende de nosotros ser amables con ellos” (E<sub>22</sub>), “depende de qué tipo de personas son, pero creo que no tendrían problema” (E<sub>23</sub>).

Los alumnos que están seguros de que el instituto está preparado para acogerles afirman esto porque “a todos los que vienen nuevos les ayuda mucho” (E<sub>19</sub>), “creo que la gente será lo bastante amable para que se integren” (E<sub>15</sub>). Desde su experiencia personal, la mitad de los chicos y chicas extranjeros consideran lo mismo: “porque este instituto es muy bueno y ayuda a las personas, como ellos/as” (E<sub>24</sub>), “porque yo vine nuevo y me estoy integrando” (E<sub>25</sub>).

Esta pregunta ha sido contestada por los alumnos y alumnas desde su conocimiento del centro, derivado del contacto con el resto de compañeros. Desde su perspectiva diaria, lo más importante para que se integren nuevos chicos y chicas es la aceptación por parte del grupo y, en el caso de los refugiados que nosotros planteamos, también depende de las experiencias personales con las que lleguen al instituto.

**¿Cómo podrías contribuir a que tus nuevos compañeros se integraran en tu clase?**

La última de las preguntas y sus correspondientes respuestas se relacionan estrechamente con la cuestión anterior que les hemos planteado. En línea con lo analizado, parte del alumnado considera que la principal forma con la que ellos pueden contribuir a su integración radica en entablar una relación cercana o de amistad con ellos:

“Intentaría ser su amiga y tratarles bien. Que se sintieran cómodos. Es necesario que les ayudemos pero que no se nos note mucho, porque pueden pensar que les tratamos como niños pequeños o gente con problemas. Pero hay que ayudarles a superar todo lo que han podido pasar” (E<sub>1</sub>)

“Siendo su amigo y enseñándole las cosas que no sepa” (E<sub>6</sub>)

“Hablando con ellos y ayudándoles” (E<sub>8</sub>)

“Ayudándoles con cosas que no entendiesen, a socializarse con los demás. Lo pueden hacer sin ayuda pero les costaría mucho más, porque

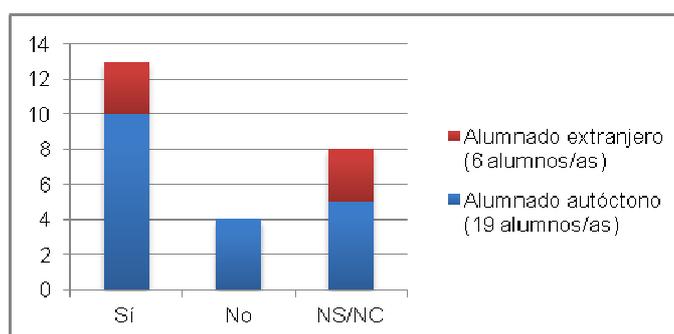
no conocen a nadie con quien hablar, no tienen amigos, habrá cosas que no entiendan...” (E<sub>12</sub>)

“Creo que hablando con ellos y llevándonos bien” (E<sub>14</sub>)

El alumnado extranjero también subraya la importancia de la amistad como principal requisito para garantizar la integración del alumnado refugiado, en una proporción todavía mayor que la de los autóctonos: “Haciéndome su amigo, contándole cómo van las cosas por aquí y lo que es costumbre aquí” (E<sub>20</sub>) “Creo que tienen que hacer amigos y así ellos les podrán ayudar” (E<sub>25</sub>).

Por otro lado, parte del alumnado se limita a señalar que les ayudaría pero no concretan sus respuestas (E<sub>2</sub>, E<sub>8</sub>, E<sub>16</sub>, E<sub>17</sub>, E<sub>22</sub>, E<sub>23</sub>). Para muchos, de forma más o menos explícita, el obstáculo fundamental que pueden encontrar los recién llegados es el idioma, aspecto que se reitera en varias de las respuestas: “integrándolos en la sociedad. Es necesario porque no entenderán nuestro idioma y eso es un problema” (E<sub>3</sub>), “pues a ver yo ayudaría más a una chica, pues la ayudaría a estudiar, en los trabajos y si hace falta con el idioma” (E<sub>4</sub>), “ayudándoles con el idioma. Sí, porque para aprender idiomas se necesita ayuda” (E<sub>11</sub>).

¿Crees que es necesario o lo pueden hacer sin que nadie les ayude? ¿Por qué?	Sí	No	NS/NC
Alumnado autóctono (19 alumnos/as)	10	4	5
Alumnado extranjero (6 alumnos/as)	3	0	3



Ante la segunda parte de esta pregunta, muchos de los alumnos consideran que es necesario ayudar a los chicos y chicas refugiados que lleguen al aula. Llama la atención que ninguno de los extranjeros opine lo contrario, frente a los cuatro casos de alumnado autóctono que defiende que

no es necesario: “No, porque ya están los profesores. No es necesario porque es pequeño el instituto” (E<sub>19</sub>), “Todo el mundo se ha integrado sin que les ayude y ellos sería capaces de integrarse” (E<sub>15</sub>).

Una gran mayoría de esta clase considera que la ayuda es necesaria o recomendable, porque no conocen el idioma, no están acostumbrados al instituto, es posible que no hayan recibido una educación similar a la del resto de sus nuevos compañeros y, además, puede que no cuenten con personas conocidas en el nuevo centro.

En definitiva, como hemos mencionado, los entrevistados, tanto autóctonos como extranjeros, consideran que lo más importante para la integración en el centro es la creación de relaciones de amistad con sus nuevos compañeros y aprender el idioma, dos de los factores que más aparecen en esta última cuestión. La mayoría defiende que esta ayuda es necesaria, pero en muchos casos no se concreta cómo contribuirían ellos mismos en la práctica.

## 5. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados nos ha permitido profundizar en todas las cuestiones que habíamos esbozado en los objetivos y en el apartado metodológico del trabajo.

En primer lugar, hemos de destacar la **imagen positiva** que, en líneas generales, posee el alumnado entrevistado **en torno a la convivencia con compañeros de otras nacionalidades**; la mayoría considera enriquecedor el intercambio que se produce gracias a la presencia de estos chicos y chicas en la clase. Esta opinión se reitera en el último bloque de nuestras preguntas, cuando vuelven a responder de forma afirmativa a una posible llegada de alumnado refugiado al centro. Probablemente, en el caso de los estudiantes autóctonos, esta opinión positiva derive de la **convivencia previa con extranjeros durante la educación primaria**, una realidad presente en casi todo este grupo pero que, curiosamente, no destaca en el caso de los extranjeros. De estos últimos, quienes han llegado recientemente a España y han recibido la educación primaria en otro país, la experiencia previa es

prácticamente nula; no obstante, quizá por sus propias experiencias vitales, poseen un punto de vista abierto y positivo hacia la convivencia intercultural en el aula.

En relación con los motivos por lo que destaca el carácter positivo de sus respuestas, la **mayoría de los alumnos y alumnas se encuentra interesada en la cultura diferente de estos chicos y chicas**, tanto si hablamos de los extranjeros en general como de los refugiados en particular. No obstante, en el caso de estos últimos, los estudiantes también llaman la atención sobre el hecho de que, si llegaran a su clase, podrían **conocer directamente las experiencias de estas personas y de sus familias**.

Como queda referido en el segundo bloque, estos chicos y chicas de 1º de la ESO se encuentran **muy interesados en el conflicto con los refugiados**; sin embargo, **han recibido escasa información a este respecto**. Una minoría muy reducida se encuentra al tanto de la situación que atraviesan; el resto, poseen una vaga **imagen bastante estereotipada** (huyen de la guerra, no tienen recursos...), extraída fundamentalmente de los **medios de comunicación**. Este parco conocimiento se ve agravado por la **falta de tratamiento educativo que recibe el tema del conflicto en la escuela**, así como por la **poca atención que se le presta en el entorno familiar**. De hecho, en este último, lo poco que se comenta surge a colación de lo que ven en los medios de comunicación, factor que subraya la importancia de estos para los entrevistados<sup>5</sup>.

Frente a esta realidad, contrasta el gran interés que despierta el conflicto con los refugiados entre los chicos y chicas. Ellos desean que se les informe, consideran que el **instituto es un espacio adecuado para ello** y opinan que existen asignaturas idóneas para incluir el tema. En este sentido, **la materia de Ciencias Sociales** se reitera en muchas de las respuestas, destacando el **valor formativo social y político de la misma**, aunque también es necesario partir del hecho de que la entrevista haya sido realizada en una clase de esta

---

<sup>5</sup>En torno a este tema, recomendamos la lectura de Díaz, J. J., Santisteban, A. y Cascarejo, A. (eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico*. Alcalá de Henares: Publicaciones Universidad de Alcalá.

disciplina, lo que podría influir en los resultados de esta pregunta. También aparecen asignaturas como **Valores Éticas o Tutoría**, esto es, aquellas **vinculadas a cuestiones morales o** en las que se tratan determinadas **problemáticas**, aspectos con los que el alumnado relaciona el conflicto con los refugiados.

Finalmente, en el último bloque, además de constatar la visión positiva que este alumnado posee sobre la llegada de refugiados al centro, hemos profundizado sobre aquellos elementos que consideran fundamentales para su correcta integración en el aula. Según estos chicos y chicas, tanto autóctonos como extranjeros, la **adaptación al nuevo entorno depende en primera instancia de las relaciones positivas y de amistad que establezcan con sus compañeros**, afirmación que toma fuerza cuando analizamos qué harían ellos para favorecer su inclusión en el centro y en el aula; una gran mayoría sostiene que entablaría una relación cercana y amistosa para favorecer la adaptación positiva de los recién llegados. Además, para los estudiantes, también es determinante **atender a “lo que hayan pasado”**, pues consideran que las experiencias anteriores de los refugiados influyen directamente sobre sus posibilidades de integración. Esta consideración apunta a sus ideas previas sobre la grave situación de estas personas (huyen de la guerra, no tienen hogar...) y condiciona sus respuestas en torno a la capacidad del centro educativo para favorecer la llegada y adaptación de estos nuevos alumnos y alumnas. En todo caso, teniendo en cuenta su experiencia, la mitad de los extranjeros defienden que **el instituto está preparado para acogerlos** y no pocos autóctonos comparten esta afirmación. En esta línea, **casi la totalidad de los entrevistados opina que los recién llegados necesitarán ayuda**, sobre todo por desconocer el idioma y el nuevo entorno, no contar con amigos en el instituto y haber recibido una educación diferente a la del resto de sus compañeros.

En definitiva, existe una **gran distancia entre la actitud positiva y el interés** que despierta el tema del conflicto con los refugiados entre el alumnado de 1º de la ESO y, por otra parte, **la escasa información que han recibido** a este respecto en un marco educativo formal. Como consideran los

entrevistados, **el aula constituye un espacio adecuado para tratar estos temas** y, sin embargo, no se promueve un análisis y una reflexión sobre la realidad actual y sus distintas problemáticas: “está bien que aprendamos matemáticas u otras cosas, pero no nos informan de lo que pasa fuera de los libros” (E<sub>16</sub>). Ante esta situación, resulta imprescindible que la comunidad educativa en su conjunto promueva un **cambio de paradigma**, que se comprometa con una educación significativa, capaz de desarrollar el espíritu crítico de las nuevas generaciones, con una metodología en la que se trabajen competencias, contenidos, actitudes y valores que favorezcan la aparición y crecimiento de una ciudadanía democrática.

Para que estos objetivos no se limiten a un futuro utópico, ambiguo y abstracto, es importante que se creen y desarrollen propuestas concretas, adaptadas al entorno del centro, a la cultura educativa del mismo, y a las necesidades y limitaciones de la comunidad educativa que integran este primer marco de actuación.

## **6. PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL ALUMNADO**

La convivencia intercultural no se reduce a compartir un espacio físico entre personas culturalmente diversas; este fenómeno, cada vez más presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas, subraya la necesidad de un trabajo sistemático que abogue por el desarrollo de unas relaciones positivas y enriquecedoras a nivel individual y colectivo, que permitan una verdadera igualdad de oportunidades en un mundo más crítico, democrático y justo. Como hemos mencionado en varias ocasiones, la educación intercultural debe integrarse en un objetivo mayor de transformación social.

Para alcanzar esta meta, no sólo es necesario promover el aprendizaje de actitudes y valores interculturales en las nuevas generaciones, es fundamental el compromiso del conjunto de la comunidad educativa para que estos principios se vinculen a competencias, contenidos y metodologías, es decir, formen parte indiscutible del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos. Así, no creemos estar equivocados si afirmamos que el trabajo de valores y actitudes es una

condición necesaria pero no suficiente para una educación intercultural genuina.

A lo largo de este trabajo hemos observado el escaso tratamiento educativo de temas directamente vinculados con la educación intercultural del alumnado; concretamente, en relación con el conflicto con los refugiados en un aula de 1º de la ESO. Esta falta de información contrasta con el gran interés que despierta el tema entre los chicos y chicas, punto de partida para cualquier tipo de aprendizaje significativo. Si aprovechamos esta motivación inicial, los resultados de un trabajo de carácter intercultural en el aula pueden ser realmente prometedores.

Para ello, primero hemos de acudir al Plan o Programa de Interculturalidad de cada centro, documento fundamental para la puesta en práctica de estos planteamientos en una entidad educativa específica como es el instituto. En el caso del Santa Clara, contamos con un Programa de Actuación para la Interculturalidad, actualizado para el presente curso 2015-2016; sin embargo, el proyecto de actuación sólo atiende al alumnado extranjero y a sus familias, no existe ningún apartado destinado a la formación intercultural del conjunto del alumnado. Las dos únicas menciones a un trabajo con este último se limitan a la posibilidad de ofrecer un compañero-tutor al recién llegado, un estudiante autóctono que asista al extranjero y favorezca su inclusión en el aula y con los nuevos compañeros; y, por otro lado, al desarrollo de varias actividades en las diferentes materias para favorecer la valoración de las culturas de origen del alumnado extranjero, propuesta que también puede incidir de forma positiva en la educación intercultural de todo el alumnado del centro.

Aunque en primer lugar las medidas del plan de interculturalidad deben destinarse a cubrir las necesidades del alumnado extranjero, no pueden reducirse únicamente a este. Estas pequeñas iniciativas no son suficientes si el objetivo final es la formación de una ciudadanía intercultural y democrática; es necesario poner en práctica un proyecto integral de educación intercultural. Este habría de materializarse en todos los elementos que conforman la

programación curricular de las asignaturas, pues constituyen las bases en torno a las que se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los alumnos entrevistados argumentaban que algunas materias eran más adecuadas que otras para el tratamiento del tema que les planteamos. Aunque es fundamental que todas sean abordadas desde una perspectiva intercultural (Banks, 2010), en las siguientes páginas nuestra atención se centrará en la asignatura de Ciencias Sociales, de Geografía e Historia, por ser la opción más reiterada en sus respuestas y porque, a nuestro parecer, es una de las más idóneas para un primer acercamiento desde esta perspectiva.

La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (2014) introduce esta asignatura con la siguiente afirmación: “El conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo es esencial para entender el mundo actual”. En esta misma línea, el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la ESO y Bachillerato para Cantabria, sostiene que la materia de Geografía e Historia:

“[...] Aborda el conocimiento del pasado donde se desarrollan las sociedades, los recursos naturales y su uso, así como el conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo. Ambos son contenidos esenciales para comprender el mundo actual y sus desafíos y adquirir una actitud responsable y crítica en la sociedad [...]”

Esta presentación pone de manifiesto una concepción analítica y crítica de la asignatura que, en su desarrollo, ha de permitir a los estudiantes reflexionar sobre la dimensión espacio-temporal de los procesos y fenómenos sociales, siempre en relación con el desarrollo actual de los mismos. Un punto de partida que nos facilita abordar los contenidos curriculares desde una perspectiva ética, social, cívica y transformadora (Banks, 2004).

Además, esta aproximación se ve reforzada por la estrecha relación entre las Ciencias Sociales y las competencias sociales y cívicas, una de las siete competencias claves que todos los alumnos deben haber adquirido al término de la ESO. En concreto, esta competencia implica la educación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía democrática, basada en el respeto

a la diversidad, la resolución pacífica de los conflictos y el compromiso con la igualdad de derechos y oportunidades; es decir, basada en principios estrechamente relacionados con el concepto de ciudadanía intercultural (Jiménez y Goenechea, 2014), que tanto desarrollo ha tenido desde la última década del siglo pasado.

Tanto los historiadores profesionales como el profesorado de esta materia comparten el marco teórico que acabamos de describir y hacen referencia a él cuando es necesario legitimar el valor formativo de las Ciencias Sociales (De Alba, García y Santisteban, 2012); sin embargo, como también ha quedado patente en las respuestas del alumnado, en la práctica docente no parece existir una gran atención a estos objetivos generales de tipo social y ciudadano. Hemos de matizar también que, pese a lo dicho y lo expuesto en líneas más adelante de las posibilidades que se recogen en la LOMCE para la educación intercultural, un análisis en profundidad de la mencionada ley nos permite concluir la enorme cantidad de aspectos incompatibles con la educación intercultural que hemos manifestado compartir a lo largo del trabajo.

Como ocurre en otras disciplinas, las clases se basan en el recorrido por los contenidos dispuestos en el currículum y, para 1º de la ESO, estos se enfocan en el espacio natural geográfico, y en el estudio de la Prehistoria y la Historia Antigua. Los contenidos siguen siendo de carácter enciclopédico (Recio, 2012: 13), lo que dificulta ofrecer a los chicos y chicas una perspectiva distinta sobre el valor de las Ciencias Sociales para su desarrollo integral. No obstante, las dos normativas mencionadas también incluyen un conjunto de criterios de evaluación y de estándares de aprendizaje para que los alumnos superen con éxito la asignatura. Estos, de carácter más transversal, integran elementos y temas que pueden ser traídos a colación en la formación ciudadana e intercultural del alumnado, pues fomentan una perspectiva analítica, reflexiva y crítica en torno a procesos y fenómenos sociales, geográficos e históricos. A continuación, incluimos algunos ejemplos:

- ❖ Conoce, describe y valora la acción del hombre sobre el medio ambiente y sus consecuencias.

- ❖ Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando periodos que facilitan su estudio e interpretación.
- ❖ Entender la transcendencia de los conceptos de “democracia” y “colonización”.
- ❖ Identificar y explicar diferencias entre interpretaciones de fuentes diversas.
- ❖ Realiza una lectura comprensiva de distintos textos sobre la esclavitud (Aristóteles) y los contrasta con la actual Convención contra la Esclavitud o la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Aunque en 1º de la ESO no aparece directamente ningún tema de tipo intercultural, sí existen elementos del currículum para este curso sobre los que es posible aplicar este enfoque. Por ejemplo, el conflicto con los refugiados, hilo conductor de este trabajo, se puede abordar a partir del concepto antiguo de “colonización” que acabamos de mencionar, y su desarrollo posterior hasta la actualidad (movimientos migratorios, factores de movilidad social...). En último término, se trata de normalizar un tratamiento diferente de la asignatura, acorde a los principios que hemos reiterado en varios apartados del texto.

Junto a la necesaria transformación de los contenidos, criterios de evaluación y objetivos del currículum, el planteamiento metodológico de la asignatura también ha de ser modificado. Todavía hoy pervive el método tradicional de lección magistral apoyada en el libro de texto (Merchán, 2002; Gómez, Cózar y Miralles, 2014), donde la principal evaluación del alumnado se reduce a una calificación numérica basada en uno o varios exámenes que, a su vez, se plantean desde un enfoque positivista de memorización de fechas y datos (Gómez y Rodríguez, 2014). Al margen de otros problemas vinculados al uso sistemático de esta metodología (Quinquer, 2004), lo cierto es que el aprendizaje del alumnado se produce de forma descontextualizada y totalmente vacío de significado. Aunque en la citada LOMCE y en el Decreto 38/2015 para Cantabria se aboga por unas estrategias metodológicas basadas

en las necesidades, capacidades e intereses de los alumnos, protagonistas de su propio aprendizaje, este tipo de prácticas no suelen materializarse en las aulas.

Si el objetivo final es el desarrollo del pensamiento crítico y de la competencia social y ciudadana, se hace imprescindible una nueva metodología vinculada al aprendizaje basado en problemas sociales relevantes y en los estudios de caso. Ambos planteamientos, estrechamente relacionados entre sí, se centran en acercar una realidad problemática concreta al conjunto del alumnado. A partir de su definición y contextualización, “los chicos y chicas analizan la situación y su evolución, buscan información, contrastan ideas y reflexionan sobre las acciones que podrían llevarse a cabo para solucionar y mejorar esa problemática” (Gómez y Rodríguez, 2014: 313-315). En el tema que nos ocupa, el problema a abordar sería la crisis de refugiados que llegan a Europa como resultado de la guerra y la violencia presente en sus respectivos países, sobre todo en Siria.

Esta estrategia educativa también debería venir acompañada de actividades de trabajo cooperativo (proyectos de investigación, debates, dinámicas de rol...), que contribuyen a la consolidación de relaciones positivas y enriquecedoras dentro y fuera del aula. La dimensión actitudinal de este planteamiento metodológico es fundamental, pues el objetivo final ha de venir acompañado de la formación en valores éticos, cívicos y democráticos, donde el alumnado construya el conocimiento a partir de las relaciones que establece con sus iguales y con el resto de personas de su entorno. Es evidente el relevante papel que el análisis y la puesta en práctica de estas actitudes y valores juegan para poder comprender las problemáticas sociales que nos rodean (desigualdad, racismo, violencia...) y asumir un papel comprometido y proactivo hacia su resolución.

En esta línea, los materiales y recursos didácticos también desempeñan un importante papel. El libro de texto, la herramienta más empleada en el área de Ciencias Sociales, ofrece un único punto de vista sobre los fenómenos sociales, generalmente basado en un discurso acorde a los principios hegemónicos de la cultura dominante (Gómez y Rodríguez, 2014). Por este

motivo, el manual no debe monopolizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A la hora de escoger los materiales didácticos, es necesario que estos resulten motivadores para el alumnado y, al mismo tiempo, “reflejen la diversidad cultural, sin negar u ocultar la propia identidad, y huyan del etnocentrismo” (Jiménez y Goenechea, 2014: 237). Lo ideal sería que se trabajara con distintos recursos, fomentando un uso crítico de los mismos en función de los objetivos y contenidos que se pretenden abordar. Para las Ciencias Sociales, las posibilidades son prácticamente ilimitadas: representaciones gráficas, fotografías, documentales, páginas web, el cine, museos, noticias periodísticas, expresiones literarias, representaciones artísticas, patrimonio urbano y rural... (Prats, 2011). La meta consiste en que el alumnado aprenda a buscar la información en diferentes fuentes, la analice, la interprete críticamente y, finalmente, elabore sus propias conclusiones. Desde esta perspectiva, el docente actúa como guía y orienta a los alumnos sobre dónde buscar, de forma que no se sientan abrumados por el exceso de información, especialmente en el primer ciclo de la ESO.

Antes de finalizar el trabajo, nos gustaría destacar que todas estas pinceladas para una mejora de la educación intercultural del alumnado, concretada en una asignatura del currículum de Secundaria, resultan insuficientes si no existe un profesorado preparado para ponerlas en práctica. En la actualidad, la escuela no precisa más “expertos en la materia”, este perfil del docente debe quedar integrado dentro de uno mucho mayor, el de educador. Es necesario que a lo largo de su formación los profesores adquieran y desarrollen una serie de competencias que les permitan materializar las estrategias metodológicas aquí esbozadas. Los docentes son los primeros llamados a poner en práctica este cambio dentro de la comunidad educativa, desde una postura comprometida y una visión crítica de su labor, reflexionando sobre su propia práctica, analizando críticamente sus limitaciones y aplicando nuevos planteamientos y perspectivas surgidas de su experiencia en las aulas.

En definitiva, una propuesta para la mejora de la educación intercultural del alumnado se ha de aplicar en todos los elementos que conforman los

procesos de enseñanza y aprendizaje, desde sus protagonistas hasta el mismo currículum. Sin dejar de lado los contenidos teóricos y conceptuales, las sociedades multiculturales en las que nos encontramos precisan la formación de nuevas generaciones críticas, profundamente democráticas, que sepan gestionar e interpretar la información disponible a su alrededor y que sean capaces de resolver los conflictos de una forma pacífica y respetuosa hacia los demás. Si hacemos de esta utopía una meta diaria en la escuela y en las aulas, el desarrollo de esta ciudadanía intercultural pronto será una realidad.

## 7. BIBLIOGRAFÍA:

### 7.1. Referentes normativos

- ❖ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- ❖ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

### 7.2. Bibliografía citada:

- Aguado, T. (1991). La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. En Jiménez, C. (coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial* (89-104). Madrid: Dykinson.
- Banks, J. A. (1987). The social studies, ethnic diversity, and social change. *The Elementary School Journal*, 87 (5), 531-543.
- 1995. The transformative challenges to the social science disciplines: Implications for social studies, teaching and learning. *Theory and research in social education*, 23 (1), 2-20.
- 2004. *Handbook of research and multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- 2009. Diversity and citizenship education in multicultural nations. *Multicultural Education review*, 1 (1), 1-28.
- 2010. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Bartolomé, M. (1997). Minorías étnicas, inmigración y educación intercultural: el estado de la cuestión en Cataluña. En Bartolomé, M. (coord.). *Diagnóstico a la escuela multicultural* (27-84). Barcelona: Cedecs.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XIX*. Madrid: Catarata.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo social para una educación intercultural. *Educatio siglo XXI*, 30 (2), 333-364.
- Colectivo Amani (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: Catarata.
- Colectivo Eleuterio Quintanilla (2000): Por la diversidad intercultural y la igualdad social. En *Trabajadores de*, suplemento, enero 2000.
- De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (2012). *Educación en la participación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- Díaz, J. J., Santisteban, A. y Cascarejo, A. (eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico*. Alcalá de Henares: Publicaciones Universidad de Alcalá.
- García, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Urduliz: Wolters Kluwer.
- Gómez, C.J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la Historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos*, 29 (1), 1-25.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R.A (2014). Aprender a enseñar Ciencias Sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU*, 12 (2), 307-325.
- Hansen, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones. En Besalú, X., Campani, G. y Palaudàrias, J. M (coords). *La educación intercultural en Europa* (67-93). Barcelona: Pomares.
- Jiménez, R. A. y Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis.
- KNOMAD (2016). *Migration and Remittances Factbook 2016*. Consultado en línea:  
<http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTDECPROSPECTS/0,,contentMDK:21352016~pagePK:64165401~piPK:64165026~theSitePK:476883,00.html> [04-04-2016]

- Louzao, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martín, L. (2003). Escuela y diversidad lingüística. En Martín, L. y Alcalá, E. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (19-68). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Merchán, F. J (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Ustáriz*, 17-18, 79-106.
- Muñoz, A. (1998). Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos. *Revista complutense de Educación*, 9 (2), 101-135.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Prats, J. (coord.) (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graós.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 40, 7-22.
- Recio, J. P. (2012). El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo. *Clío*, 38. Disponible en: [http://clio.rediris.es/n38/articulos/clio38\\_5.html](http://clio.rediris.es/n38/articulos/clio38_5.html) [02/06/2016]
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881.
- San Fabián (1992). "Evaluación etnográfica de la educación". En VVAA. *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* (13-54). Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello. Consultado en línea: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> [28-01-2016]