

TRABAJO FIN DE MÁSTER  
MÁSTER EN ESTUDIOS PEDAGÓGICOS  
AVANZADOS

# LUCHANDO CONTRA EL RACISMO DESDE LA EDUCACIÓN: EL CONTACTO IMAGINADO PARA DESARROLLAR BUENAS ACTITUDES INTERCULTURALES EN FUTUROS DOCENTES



Alumna: Rosa María Sánchez Atienza (alu0101446158@ull.edu.es)

Tutora: Inmaculada González Pérez

Curso Académico 2020/2021

Convocatoria de septiembre 2021

## COMPROMISO DEONTOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN, REDACCIÓN Y POSIBLE PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM).

**Objeto:** El presente documento constituye un compromiso entre el estudiante matriculado en el Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados y su Tutor/es y en el que se fijan las funciones de supervisión del citado trabajo de fin de máster (TFM), los derechos y obligaciones del estudiante y de su/s profesor/es tutor/es del TFM y en donde se especifican el procedimiento de resolución de potenciales conflictos, así como los aspectos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que se puedan generar durante el desarrollo de su TFM.

**Colaboración mutua:** El/los tutor/es del TFM y el autor del mismo, en el ámbito de las funciones que a cada uno corresponden, se comprometen a establecer unas condiciones de colaboración que permitan la realización de este trabajo y, finalmente, su defensa de acuerdo con los procedimientos y los plazos que estén establecidos al respecto en la normativa vigente.

**Normativa:** Los firmantes del presente compromiso declaran conocer la normativa vigente reguladora para la realización y defensa de los TFM y aceptan las disposiciones contenidas en la misma.

### Obligaciones del estudiante de Máster:

- ☐ Elaborar, consensado con el/los Tutor/es del TFM un cronograma detallado de trabajo que abarque el tiempo total de realización del mismo hasta su lectura.
- ☐ Informar regularmente al Tutor/es del TFM de la evolución de su trabajo, los problemas que se le planteen durante su desarrollo y los resultados obtenidos.
- ☐ Seguir las indicaciones que, sobre la realización y seguimiento de las actividades formativas y la labor de investigación, le hagan su tutor/es del TFM.
- ☐ Velar por el correcto uso de las instalaciones y materiales que se le faciliten por parte de la Universidad de La Laguna con el objeto de llevar a cabo su actividad de trabajo, estudio e investigación.

### Obligaciones del tutor/es del TFM:

- ☐ Supervisar las actividades formativas que desarrolle el estudiante; así como desempeñar todas las funciones que le sean propias, desde el momento de la aceptación de la tutorización hasta su defensa pública.
- ☐ Facilitar al estudiante la orientación y el asesoramiento que necesite.

**Buenas prácticas:** El estudiante y el tutor/es del TFM se comprometen a seguir, en todo momento, prácticas de trabajo seguras, conforme a la legislación actual, incluida la adopción de medidas necesarias en materia de salud, seguridad y prevención de riesgos laborales. También se comprometen a evitar la copia total o

parcial no autorizada de una obra ajena presentándola como propia tanto en el TFM como en las obras o los documentos literarios, científicos o artísticos que se generen como resultado del mismo. Para tal, el estudiante firmará la Declaración de No Plagio, que será incluido como primera página de su TFM.

**Confidencialidad:** El estudiante que desarrolla un TFM dentro de un Grupo de Investigación de la Universidad de La Laguna, o en una investigación propia del Tutor, que tenga ya una trayectoria demostrada, o utilizando datos de una empresa/organismo o entidad ajenos a la ULL, se compromete a mantener en secreto todos los datos e informaciones de carácter confidencial que el Tutor/es del TFM o de cualquier otro miembro del equipo investigador en que esté integrado le proporcionen así como a emplear la información obtenida, exclusivamente, en la realización de su TFM. Asimismo, el estudiante no revelará ni transferirá a terceros, ni siquiera en los casos de cambio en la tutela del TFM, información del trabajo, ni materiales producto de la investigación, propia o del grupo, en que haya participado sin haber obtenido, de forma expresa y por escrito, la autorización correspondiente del anterior Tutor del TFM.

**Propiedad intelectual e industrial:** Cuando la aportación pueda ser considerada original o sustancial el estudiante que ha elaborado el TFM será reconocido como cotitular de los derechos de propiedad intelectual o industrial que le pudieran corresponder de acuerdo con la legislación vigente.

**Periodo de Vigencia:** Este compromiso entrará en vigor en el momento de su firma y finalizará por alguno de los siguientes supuestos:

- Cuando el estudiante haya defendido su TFM.
- Cuando el estudiante sea dado de baja en el Máster en el que fue admitido.  Cuando el estudiante haya presentado renuncia escrita a continuar su TFM.
- En caso de incumplimiento de alguna de las cláusulas previstas en el presente documento o en la normativa reguladora de los Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna.

La superación académica por parte del estudiante no supone la pérdida de los derechos y obligaciones intelectuales que marque la Ley de Propiedad Intelectual para ambas partes, por lo que mantendrá los derechos de propiedad intelectual sobre su trabajo, pero seguirá obligado por el compromiso de confidencialidad respecto a los proyectos e información inédita del tutor.

Firmado en San Cristóbal de La Laguna, a 7 de septiembre de 2021

<p>El estudiante de Máster</p> <p>SANCHEZ ATIENZA ROSA MARIA - 30991648E</p> <p>Fdo.:</p> <p>Firmado digitalmente por SANCHEZ ATIENZA ROSA MARIA - 30991648E Fecha: 2021.09.02 20:31:28 +02'00'</p>	<p>El Tutor/es</p> <p>Fdo.:</p>
---	---------------------------------

**DECLARACIÓN DE NO PLAGIO.**

D./Dña. Rosa María Sánchez Atienza con NIF 30991648E, estudiante de Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en el curso 20 -20 , como autor/a del trabajo de fin de máster titulado Luchando contra el Racismo desde la Educación: el Contacto Imaginado para desarrollar buenas Actitudes Interculturales en futuros docentes y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo/s tutor/ es/son: Inmaculada González Pérez.

DECLARO QUE:

El trabajo de fin de máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En San Cristóbal de La Laguna, a 7 de septiembre de 2021

Fdo.:

SANCHEZ  
ATIENZA ROSA  
MARIA -  
30991648E

Firmado digitalmente  
por SANCHEZ  
ATIENZA ROSA MARIA  
- 30991648E  
Fecha: 2021.09.02  
20:31:53 +02'00'

**Esta DECLARACIÓN debe ser insertada en primera página de todos los trabajos fin de máster conducentes a la obtención del Título.**

## RESUMEN

Nuestra sociedad del siglo XXI tiene como reto afrontar los diferentes cambios y transformaciones que van aconteciendo. Desde la esfera educativa, dar respuesta a dichas transformaciones sociales es necesario si queremos ofrecer una educación de calidad con un clima de convivencia. La diversidad cultural, concretamente, es uno de los factores de transformación social a los que el ámbito educativo tiene que dar respuesta a través de la atención, aceptación, respeto y valoración, aplicando prácticas pedagógicas inclusivas.

La formación de futuros docentes en el ámbito cognitivo, emocional y social es una tarea de alto impacto. Por ello, este proyecto de investigación propone un modo para desarrollar unas buenas actitudes interculturales, para reducir actitudes racistas, prejuicios hacia grupos culturales diferentes al propio e incrementar las relaciones interculturales entre estos, con el objetivo de favorecer a una convivencia armoniosa.

Por ello, nuestra fundamentación teórica viaja desde los conceptos racismo o raza, incluyendo la Educación Intercultural o Inclusión Educativa y, finalmente, propone realizar ejercicios en relación con las Teoría del Contacto Imaginado.

**PALABRAS CLAVE:** Racismo, Educación Intercultural, Enfoque Inclusivo, Contacto Imaginado.

## ABSTRACT

Our 21st century society has to face all the different changes and transformations that are taking place. For this reason, the educational sphere has to respond to these social transformations in order to offer high-quality education with a good climate of coexistence. Cultural diversity, specifically, is one of the factors of social transformation to which the educational field has to respond through attention, acceptance, respect and appreciation, applying inclusive pedagogical practices.

The training of our future teachers in the cognitive, emotional and social fields is a high impact task. For this reason, this research project proposes a way to develop favorable intercultural attitudes, to reduce racist attitudes, prejudices towards cultural groups other than one's own and increase intercultural relations between them, with the aim of favoring a harmonious coexistence.

For this reason, our theoretical foundation embraces concepts such as racism or race, Intercultural Education or Inclusive Education and, finally, it proposes to carry out tasks in relation to the Theory of Imagined Contact.

**KEY WORDS:** Racism, Intercultural Education, Inclusive Approach, Imagined Contact.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS CONCEPTOS RAZA Y RACISMO. ....</b>	<b>5</b>
<i>2.1.1. Modalidades de Racismo .....</i>	<i>7</i>
<b>2.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL; CLAVE CONTRA EL RACISMO .....</b>	<b>8</b>
<i>2.2.1. El Enfoque Inclusivo de la Interculturalidad. Diferentes Modelos de Atención a la Interculturalidad.....</i>	<i>9</i>
<i>2.2.2. La Inclusión. Diferencia entre Integración e Inclusión. Origen de la Inclusión.....</i>	<i>14</i>
<i>2.2.3. La Interculturalidad: Cambios en el Ámbito educativo.....</i>	<i>17</i>
<i>2.2.4. Actitudes Interculturales. Importancia de la Formación en Docentes sobre Educación Intercultural. ....</i>	<i>19</i>
<b>2.3. PROPUESTA PSICO-EDUCATIVA PARA DESARROLLAR ACTITUDES INTERCULTURALES.....</b>	<b>21</b>
<i>2.3.1. Teoría del Contacto.....</i>	<i>21</i>
<i>2.3.2. El Contacto Imaginado a través de la Narrativa.....</i>	<i>24</i>
<b>3. UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA MEJORAR LAS ACTITUDES INTERCULTURALES EN FUTUROS DOCENTES. ....</b>	<b>28</b>
<b>3.1. OBJETIVOS .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2. PARTICIPANTES .....</b>	<b>29</b>
<b>3.3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>30</b>
<b>3.4. ACTIVIDADES A DESARROLLAR.....</b>	<b>31</b>
<b>3.5. TEMPORALIZACIÓN .....</b>	<b>40</b>
<b>3.5. RECURSOS.....</b>	<b>40</b>
<b>3.6. EVALUACIÓN .....</b>	<b>41</b>
<b>4. CONCLUSIONES. LIMITACIONES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS PARA SU MEJORA. ....</b>	<b>42</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>45</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>50</b>

## **1. Introducción**

Los procesos migratorios en nuestro país han conseguido, además de cambios económicos, políticos y sociales, el replanteamiento de una nueva visión educativa. Ser capaces de transformar las bases de las prácticas educativas y pedagógicas se ha convertido no solo en un reto, sino más bien en un deber para todas y todos los docentes que creen en la viabilidad de una inclusión social. La convivencia en las aulas de las diferentes y existentes etnias y culturas ha supuesto un desafío para las instituciones educativas.

Por otro lado, en los últimos años estamos sido testigos de cómo representantes políticos de extrema derecha, hacen uso sin freno de los diferentes medios de comunicación para expandir mensajes xenófobos y racistas. A pesar de las denuncias y del rechazo por parte de muchas personas ante estas campañas de política neonazi por la defensa de lo que parece ser una única y válida raza, estos comunicados están haciendo mella en nuestra sociedad, fomentando un discurso de odio hacia aquellas personas pertenecientes a otras culturas e incrementando el número de delitos de odio y abusos contra este colectivo (entre otros) provocando, de esta manera, que se normalice dichas actitudes.

Es por ello que cualquier espacio educativo se convierte en un lugar idóneo para el desarrollo de estrategias que fomenten la cultura de paz y la convivencia (Funes, 2000), puesto que la escuela forma y educa a una comunidad (Rodríguez y Fernández, 2017). Por ello, la formación de los docentes, en práctica y futuros docentes, creadores de mentes y corazones de presentes y futuras generaciones, es clave en este ámbito. Fomentar la educación intercultural durante la formación como docente y en sus vivencias no solo garantiza una mayor oportunidad de que desarrollen prácticas inclusivas, sino de que tengan unas positivas relaciones interculturales tanto en su actual y futura vida. Como bien reflexionan García y Arroyo (2014), es necesario e inevitable el intercambio de culturas y, por lo tanto, se convierte en imprescindible el reconocimiento de la diversidad cultural de manera positiva.

En la actualidad, contamos con numerosos estudios que tratan sobre la formación inicial o permanente de futuros docentes o maestros sobre Educación Intercultural (por ejemplo, Aguaded y González, 2013; García y Arroyo, 2014; Sánchez, Navas y Holgado, 2013; Aguado, Ballesteros, Del Olmo, García, Malik, Mata, De Ormachea, Osuna, Pujalte

y Melero, 2017 o Garrote, Arenas y Jiménez 2018). La conclusión fundamental que se pueden obtener de estas investigaciones es, básicamente, la escasa formación en la temática de educación intercultural y, por consiguiente, el estrés y ansiedad que surge en las y los docentes por no saber cómo afrontar y atender la diversidad cultural en sus aulas de una mejor manera.

Además, también, tenemos al profesorado que adopta una actitud pasiva ante dicha diversidad, es decir, como bien nos explican Sánchez et al. (2013), citando a autores como Díaz (2002), se puede observar como en las aulas se lleva a cabo una invisibilización de las diferencias, y tratan a todo el alumnado como si fueran iguales entre ellos, anulando de esta forma la diversidad cultural.

Ante estas situaciones, nuevamente Sánchez et al. (2013) justifican el anhelo de que los docentes no sean considerados discriminadores, pero para ello debe haber una transformación en la manera de comportarse o de actuar y, por lo tanto, en la actitud de éstos. Por este motivo, estos autores afirman la importancia de modificar las actitudes de los futuros maestros en su proceso de formación inicial y, así, poder alcanzar una verdadera educación intercultural inclusiva. Para ello, se hace necesaria la incorporación de unas reformas curriculares inclusivas en las que se asegure una equidad educativa para todas y todos. En este currículo se debe eliminar los contenidos y mensajes racistas y enfocarse en una perspectiva intercultural que conecte con el mundo del siglo XXI (Álvarez y Essomba, 2013), de este modo se podrán desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para tener y mantener una cultura de paz.

Es por ello que emerge, en nuestra actualidad, una necesidad de seguir investigando en el ámbito de la formación de los educadores para que desarrollen habilidades interculturales y proponer nuevas estrategias para desarrollarlas. Por ello, en este estudio, se propone un análisis sobre el contacto imaginado como estrategia para la promoción de unas mejores y positivas actitudes hacia la diversidad cultural por parte de las y los docentes y, además, reducir los prejuicios y estereotipos hacia grupos étnicos (Crisp y Turner, 2012).



## 2. Fundamentación teórica

### 2.1. Contextualización de los Conceptos Raza y Racismo.

Dentro de las definiciones que nos ofrece la Real Academia Española sobre raza podemos señalar:

- Casta o calidad del origen o linaje.
- Cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciales se perpetúan por herencia.

Por otro lado, señalamos uno de los significados que destaca la RAE sobre el término racismo; es *la exacerbación del sentido racial de un grupo étnico que suele motivar la discriminación o persecución de otro u otros con los que convive.*

Sin embargo, tenemos que analizar en mayor profundidad qué engloba este concepto y más concretamente de qué manera se ha percibido en nuestro entorno social. Cala, Soriano-Ayala y Dalouh (2018), en su estudio, explican que la discriminación por raza surge en España tras el gran auge migratorio que se dan en los años 80, junto con eventos como la entrada de España a la Unión Europea y a procesos flexibilizadores y liberadores del mercado que necesitan de una obra de mano barata. Entre 1998-2008, según nos indican estas autoras señalando a Hernández y Jiménez (2011), se contempló una entrada significativa a España de personas que procedían del norte de África, Latinoamérica y del Este de Europa. Aproximadamente, en 2008 el número de inmigrantes se multiplicó por cinco.

Estas mismas autoras observan la evolución y el estudio del término raza por diferentes investigaciones, concluyendo que el concepto de raza ha pasado por diferentes enfoques y transformaciones dependiendo de los diferentes periodos históricos vividos. En un primer lugar, Cala, Soriano-Ayala y Dalouh (2018), quienes citan a Miles (1993) y Arias (2010), entre otros, destacan que el origen de una *raza moderna* se remota en el siglo XVI junto con el comienzo de la modernidad donde se dan las relaciones modernas de poder, la globalización y los procesos de colonización europeos.

Sin embargo, si nos fijamos en la actualidad el concepto de raza ha quedado en el olvido y, por ello, sumiso a otros conceptos como el de *inmigrante, grupos culturales o a identidades culturales*, mencionan Cala, Soriano-Ayala y Dalouh (2018) a través de Wade y Segato (2007). Esto se debe, según nuestras autoras, a la asociación de hechos como la limpieza de sangre, el Holocausto y la refutación del racismo biológico o

científico (que defendía que la raza respondía a construcciones y representaciones sociales y no a categorías naturales), todo esto dando lugar al nacimiento de una nueva forma de discurso y práctica sobre las relaciones raciales.

Así pues, en el entorno español, la cuestión racial ha quedado desvanecida de la vida pública de modo que la palabra raza se ha eliminado, como dicen estas autoras, *tanto de los estudios académicos como del sentido común*. De este modo, el racismo se ha visto reducido a prácticas individuales minoritarias y extremistas. Es decir, cuando se hace referencia a la cuestión racial y su vínculo con la pobreza, se relaciona a una culpa individual, eludiendo la parte en la que la discriminación racial constituye las desigualdades (Cala, Soriano-Ayala y Dalouh, 2018, p.76).

No obstante, las creencias raciales siguen siendo empleadas para dar base y construir un “*otro*”, generando, de este modo, una identidad sobre este. Cala, Soriano-Ayala y Dalouh (2018), destacan a Miles (1993) y Fanon (1999) para explicar que para hacer uso de la palabra “*raza*” se tendría que recurrir a la palabra *racialización*. Esta, vendría siendo un proceso de representación donde el significado social está enlazado a ciertas dimensiones biológicas con las que se pueden definir un colectivo u otro. En otras palabras, de cómo a través de un marco racial se justificaría la atribución de una actitudes, cualidades o comportamientos en base a unos rasgos biológicos y, de esta manera, se mantiene las relaciones de poder dependiendo de este marco racial.

Siguiendo estas líneas, nuestras autoras (Cala, Soriano-Ayala y Dalouh, 2018, p. 3), puntualizan a Segato (2007) para definir racismo como “*un producto de la historia, es decir, de relaciones que se dieron entre pueblos a lo largo de los años con sus respectivas marcas raciales. El racismo es la consecuencia de la lectura, en los cuerpos de la historia de un pueblo (...) es el resultado de la lectura contextualmente informada de la marca en el cuerpo de la posición que se ocupó en la historia*”. En otras palabras, según Segato (2007), la raza no es un dato objetivo que se obtiene de la biología sino, una categoría que ha sido el resultado de una historia.

Así pues, las expresiones de racismo han ido transformándose a lo largo de la historia según no explican Cala, Soriano-Ayala y Dalouh (2018). Por ejemplo, en los años 60 el racismo se focalizaba más en las desigualdades biológicas. Más tarde, podemos observar que este se fue modificando a un racismo simbólico que se centraba más en los

rasgos culturales (entendiéndose como una dificultad de una persona a adaptarse a unos valores de la sociedad que acoge).

### **2.1.1. Modalidades de Racismo**

Entendidos los conceptos de raza y racismo, Segato (2007) nos hace una diferenciación sobre los diversos tipos de racismo, creando, de este modo, una clasificación de cuatro tipos:

En primer lugar, *Racismo de Convicción, Axiológico*. Según esta autora, este se expresaría por medio de creencias y calores explícitos con connotaciones negativas o positivas en función de rasgos biológicos del grupo étnico al que se pertenece. Por ejemplo, expresar una dotación especial a las personas negras en el ámbito del deporte.

En un segundo lugar, señala el *Racismo Político-Partidario-Programático* el cual sirve para la crear las bases formativas de grupos políticos que “*votan mancomunadamente y abogan por un antagonismo abierto contra sectores de la población racialmente marcados, como el Ku-Klux-Klan, en Estados Unidos, Australian National Action, uno de los grupos antiinmigración de Australia*”, Segato (2007, p.69)

En tercer lugar, encontramos un *Racismo Emotivo*, el cual se manifiesta mediante emociones como el resentimiento, rencor o miedo hacia personas de otra raza o grupo étnico. Por ejemplo, el hecho de asustarse si vas caminando por la calle y te cruzas a una persona negra.

Y, por último, *Racismo “de Costumbre”, Automático o “Acostumbrado”*, este hace referencia a un racismo “*irreflexivo, naturalizado culturalmente, que no llega a ser reconocido como atribución explícita de valor diferenciado a personas de grupos raciales y étnicos*”. Es un racismo que se encuentra en nuestros pensamientos y creencias más enraizadas. Viendo el ejemplo de la autora, cuando en el ámbito escolar se desconfiaba de que un alumno negro o indígena pueda ser inteligente y se invisibiliza su presencia en el aula (Segato, 2007, p. 70).

Esto dos últimos tipos de racismo, según Segato (2007) son los denominados, también, como Racismo Institucional y Racismo Estructural.

Se denomina Racismo Estructural “*a todos los factores, valores y prácticas que colaboran con la reproducción de la asociación estadística significativa entre raza y clase*” (que viene siendo un vínculo entre la situación económica y la inserción

profesional). En otras palabras, son todos los mecanismos que fomentan que las personas *no-blancas* obtengan puestos de menos prestigio, autoridad y con menor salario (Segato, 2007, p.

Sin embargo, el Racismo Institucional conlleva todas las acciones llevadas a cabo por las instituciones que desfavorecen a las personas *no-blancas*. Como, por ejemplo, la dificultad de acceder a los servicios o recursos que se ofrecen, la dificultad de formularios el uso de un vocabulario más complejo, etc.

Por otro lado, actualmente una de las manifestaciones racistas más presentes es el ciberacoso y el ciberodio (Bustos, De Santiago, Martínez y Rengifo, 2019). Según estos autores, la libertad individual de expresión ha derivado, en nuestros días, a que haya colectivos que estén siendo agredidos a través de los discursos de odio, provocando discriminación, violencia, intolerancia y hostilidad por pertenecer, en este caso, a una religión, país o cultura diferente. El uso de internet ha dado lugar a que los discursos de odio se expandan de una manera más efectiva, más concretamente a través de las redes sociales y de las páginas web. Según el informe *Raxen: Discurso de Odio y Tsunami de Xenofobia e Intolerancia* (2016), en España existen más de 1.000 páginas webs que promueven ideas racistas.

Este tipo de manifestación se puede presentar de forma oral, audiovisual, escrita e incluso en los medios de comunicación o internet, intentando demostrar una actitud de dominio sobre “el otro”. Bustos, De Santiago, Martínez y Rengifo (2019, p. 2), señalan a Kaufman (2015) para explicar que estos tipos de discurso se pueden considerar de odio si se cumplen cuatro criterios: *criterio de un grupo en situación de vulnerabilidad tipificado, criterio de humillación, criterio de malignidad y criterio de intencionalidad*.

Entonces, ¿qué papel le toca jugar a la escuela ante esta situación?

## **2.2. La Educación Intercultural; Clave contra el Racismo**

El ámbito educativo y sus prácticas pedagógicas forman parte esencial de un escenario para poder romper y destruir las relaciones de poder en las que el racismo se ve imbricado. La escuela, entonces, tiene que ser vista como un espacio de *disputa, donde las identidades son producidas y transformadas de manera continua conforme a las contingencias históricas que predisponen diferentes escenarios de lucha* (Lepe-Carrión, 2018, p.10)

Según Aguavil y Andino (2017, p.3), *la interculturalidad de forma general se refiere a la relación sinérgica entre culturas, que pueden tener aspectos comunes o distintos entre sí*. En los individuos de cada cultura se puede ver reflejados diferentes aspectos que caracterizan una cultura, estos se van transmitiendo de manera generacional. Al mismo tiempo, esta cultura va transformándose a través de las interrelaciones que se dan entre las personas a través de un diálogo intercultural.

La conexión entre las culturas y el diálogo deben dar a una interacción intercultural que es fundamental en la esfera de la educación. Esta permitirá una mejor convivencia dentro del ámbito educativo y fomentará una inclusión social en las escuelas y en la sociedad en general. Una educación cuya base sea intercultural fomenta, según Aguavil y Andino (2017) la obtención de herramientas culturales que posibiliten la interacción entre miembros de diferentes culturas.

La educación intercultural supone, pues, llevar a cabo una práctica educativa en la que se sitúan las diferencias culturales de los diversos grupos e individuos en un punto de reflexión e indagación nos explica Arroyo (2013). De este modo, la finalidad de la Educación Intercultural es *dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respeten y valoren el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo* (Arroyo, 2013, p.152)

### **2.2.1. El Enfoque Inclusivo de la Interculturalidad. Diferentes Modelos de Atención a la Interculturalidad**

Según Muntaner (2010), la diversidad en el ser humano presenta tres características claves: es un hecho natural, complejo y múltiple. De esta manera, se llega a los diversos modos de entender la diversidad en las escuelas. Éstos son:

a) Aplicando la lógica de la homogeneidad, la cual se logra realizando composiciones uniformes, segregando, discriminando, etc.

b) Reducir la diversidad, es decir, defendiendo los grupos heterogéneos, pero con intervenciones paralelas homogeneizadoras. Esto significaría que se llevan a cabo intervenciones especiales para conseguir la homogeneidad.

c) Aplicar la lógica de la heterogeneidad, es decir, reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas para aprender de ellas. Desde esta manera de percibirla se

desarrollan estrategias adaptadas a esta diversidad, de modo que se fomentan las capacidades del profesorado y alumnado para dar respuestas adecuadas.

Esta lógica de la heterogeneidad promueve un modelo que afirma que la diversidad no puede ser suprimida, no es una molestia o un estorbo. Acepta incondicionalmente las capacidades de todas las niñas y niños y, además, impulsa el respeto hacia las diferencias desde las semejanzas y no desde el tratamiento único y exclusivo. Así pues, se da el paso de la integración a la inclusión.

En la actual sociedad, se ha tendido a orientar todos los procesos educativos enfocados en la inclusión, como nos explica Álvarez (2013), prevaleciendo los principios pluralistas que se basan en la igualdad o la no discriminación en cuanto a raza, cultura, etnia, lengua o religión, entre otros, y el principio del derecho a la aceptación del otro.

Pero esto no siempre se ha dado así, pues podemos conocer diferentes modelos para la gestión de la diversidad. Por ello, antes de introducirnos en la explicación de los conceptos de integración e inclusión, recordaremos los diferentes modelos que se han ido dando a lo largo del tiempo con respecto al entendimiento de la diversidad.

Según Muñoz (2001), la educación multicultural y la educación intercultural no son conceptos que surgen de nuevas teorías, sino que son traducciones de un modelo teórico-práctico. Este autor explica diferentes enfoques o modelos de educación multicultural e intercultural que se basan en distintos modos de atender o visualizar la diversidad. Éstos son:

1. Enfoque según la política asimilacionista o afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.

En esta primera categoría se pretende la absorción de los diferentes grupos étnicos en una sociedad que se considera homogénea. Se enfoca en el universalismo y no en el pluralismo. Podemos encontrar subcategorías, tales como:

-Modelo asimilacionista: este enfoque entiende que el niño que llega a una cultura mayoritaria debe liberarse de su identidad étnica si quiere llegar a tener éxito académico y ser similar a los miembros de dicha cultura mayoritaria. Autores como García, Pulido y Montel (1993) hacen referencia a esta idea con lo que llaman educar para igualar.

-Modelo segregacionista: va paralelamente unido al modelo anterior. Ejemplos claros son las reservas indias, o las escuelas-puente específicas para gitanos existentes en nuestro país.

-Modelo compensatorio: en este modelo se considera que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos en los que no tienen posibilidad de adquirir habilidades cognitivas y culturales necesarias para tener éxito en la escuela, por lo que necesitan recuperar dicho déficit mediante programas compensatorios.

Estos modelos nos llevan al rechazo cultural de origen y a una educación compensatoria, lo que provocaría unas bajas expectativas por parte del profesorado hacia el alumnado.

Autores como García et al. (1993) definen de manera similar este modelo de compensación, explicando que se intenta educar para la igualdad.

## 2. Enfoque: hacia la integración de culturas.

-Modelo de relaciones humanas y de educación no racista, el cual apoya la interdependencia de grupos de diferentes culturas intercambiando normas, valores o modelos de comportamiento.

Pero, para que se pueda dar esta integración cultural, se deben de reunir algunas condiciones, como, por ejemplo, que se reconozca de manera explícita el derecho a una diversidad y reconocimiento cultural y, también, a las relaciones e intercambios entre los diferentes grupos culturales.

Muñoz (2001) nos aclara que este modelo se encuentra en una posición confusa puesto que lucha por una igualdad de oportunidades, pero siguen existiendo estereotipos hacia los déficits de las minorías étnicas, es decir, sigue siendo una forma de continuar, sutilmente, el racismo existente.

García et al. (1993) exponen un planteamiento similar, con el “Entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia” en el cual la educación serviría para el conocimiento de las diferencias culturales, es decir, enseñar a valorar las diferencias entre culturas. Los contras de esta idea surgen cuando se percibe que, aplicando este pensamiento, se siguen perpetuando los prejuicios y estereotipos, lo que lleva a una clasificación de las diferentes culturas.

### 3. Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de las culturas.

-Modelo del currículum multicultural, en éste, se introducen cambios parciales o globales del currículum para que las diferentes culturas estén presentes en las prácticas escolares. Se puede nombrar, según Muñoz (2001) diversos programas, tales como; Programa de actividad étnica, Programas biculturales o bilingües, o Programa de mantenimiento de la lengua materna.

-Modelo de orientación multicultural, en este tipo de visión a la diversidad cultural, se elaboran programas de desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica para fortalecerlo y preservar y desarrollar la cultura de los grupos minoritarios.

-Modelo del pluralismo cultural. Defensor de todas las culturas y de su preservación y desarrollo. Para este modelo la escuela debe de fomentar la identidad personal atendiendo al aprendizaje de los grupos minoritarios y a sus contenidos culturales específicos. Sin embargo, esto conllevaba a la creación de escuelas separatistas o segregadoras.

García et al. (1993) reflexionan sobre el pluralismo cultural: preservar y extender el culturalismo cuyo origen es la no aceptación de los grupos minoritarios de la ideología asimilacionista cuando se encuentran en contacto con las culturas mayoritarias. Estos autores defienden que la escuela no debe tender a la asimilación ni a la fusión cultural, sino a mantener la diversidad y a preservar y extender el pluralismo cultural.

Para que este pluralismo exista deben concurrir unas condiciones como, por ejemplo, la existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad, la interacción inter e intragrupal, y la valoración que hace la sociedad de la diversidad cultural, entre otras.

Estos mismos autores manifiestan la importancia de la formación del profesorado para tratar con niños de determinados grupos minoritarios y que sepan analizar con realismo las implicaciones del pluralismo cultural.

-Modelo de competencias multiculturales: éste apoya la formación del alumnado para la adquisición de habilidades, actitudes y cualidades interculturales, para comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente en una cultura mayoritaria o minoritaria.

García et al. (1993) hacen referencia a una educación bicultural: la competencia en dos culturas en la que cada persona debería ser competente en dos culturas diferentes.



Esta idea surge de los grupos minoritarios quienes estaban en desacuerdo con respecto a la hora de adquirir como cultura propia la del grupo mayoritario, sino que debería ser una alternativa.

4. Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la asimetría cultural. Desde este enfoque se plantean críticas a la educación centrada en las diferentes culturas. Así, Muñoz (2001) nos muestra que los términos multiculturalismo e interculturalismo tienden a significar lo mismo según el contexto en el que nos situemos. Sin embargo, existe la diferencia de que el interculturalismo busca el intercambio comunicativo, afectivo y efectivo entre las diferentes culturas.

-Modelo de educación antirracista: Muñoz (2001) hace referencia a que el racismo es considerado un tipo de ideología que justifica la existencia de jerarquía entre las diferentes culturas, dando lugar a que ciertas culturas obtengan mayores beneficios y oportunidades frente a otras. Desde este modelo se piensa que la escuela no debe llevar a cabo un papel activo en la lucha contra el racismo, puesto que se sale de su ámbito.

García et al. (1993) apoyan la combinación entre educación multicultural y educación antirracista por ser mucho más eficaz que la separación de ambos conceptos, si bien continúa siendo una cuestión controvertida, pues son diferentes los aspectos ideológicos y axiológicos vinculados a ambos términos. Así, según estos autores, lo que se entiende por cultura según el modelo de educación antirracista tiene un trasfondo marxista, por lo que se piensa que desde la escuela se debe luchar contra el capitalismo, pues, de lo contrario, se estaría reproduciendo un modelo de falsa conciencia institucional, prejuicios irracionales o autointerés racional, entre otros.

-Modelo holístico: Banks (1986) es el autor que nos cita Muñoz (2001) para explicar que toda la institución intercultural debe perseguir una educación intercultural con proyectos de acción, por ejemplo, que suponga una lucha contra las desigualdades. Defiende que las escuelas tienen que tener valores, actitudes y normas democráticas que legitimen la diversidad cultural.

Para autores como García et al. (1993) existe otro tipo de enfoque, que sería previo al de la educación intercultural, y tendría un carácter sociocrítico: la educación como transformación (educación multicultural y reconstrucción social). En el caso de esta aproximación, la educación multicultural es un proceso cuyo objetivo es conseguir que los estudiantes de minorías, familias y comunidad lleguen a un nivel de conciencia para

capacitarlos y que sean capaces de desarrollar acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad. Citan a McLaren (1989) y a Sleeter (1991) para aclarar que a través de la educación multicultural las personas llegan a apropiarse de un conocimiento crítico que se construye más allá de sus experiencias, tomando la educación como el cambio social y la educación multicultural como el fortalecimiento de dicha educación.

-Y, por último, se encontraría el Modelo de educación intercultural: éste surge tras las críticas obtenidas de los modelos anteriores, es decir es una reconstrucción o perfilamiento de los anteriores pensamientos. Por ello, este razonamiento afirma que la escuela debe preparar al alumnado para vivir en una sociedad donde la diversidad es considerada legítima. Se aprende de manera conjunta con las diversas culturas de manera que la diversidad cuenta como un aspecto positivo en el aprendizaje.

Nos aclara Muñoz (2001) que los fines de una educación intercultural serían los siguientes: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, colaborar para la instalación de una sociedad donde exista igualdad de derechos y de equidad, y cooperar para que haya unas adecuadas relaciones interétnicas. Este último modelo, sería el modelo a perseguir desde una escuela inclusiva que tiene cabida para todas y todos, donde el respeto, el valor a la diversidad, el aprendizaje cooperativo intercultural, la heterogeneidad, un currículo flexible e intercultural, actitudes y habilidades interculturales y la continua formación de profesorado sobre la educación intercultural formen los cimientos de presentes y futuras generaciones de cualquier sociedad.

### **2.2.2. La Inclusión. Diferencia entre Integración e Inclusión. Origen de la Inclusión.**

Una vez explicados los diferentes modelos existentes, conviene diferenciar entre los conceptos integración e inclusión en el desarrollo de este punto.

El concepto de integración aparece en España el 6 de marzo del 1985 con el Real Decreto de la Educación Especial, quedando reflejado un proyecto de integración educativa de modo experimental. El 20 de marzo del mismo año se publica, para llevar a cabo en ese mismo curso, la primera Orden que establecía un marco normativo encaminado a la panificación y experimentación de la integración, suprimiendo de las aulas la Educación Especial.

En la LOGSE (1990) se respaldan estas iniciativas, potenciando la integración del alumnado en el aula ordinaria y propugnando un modelo de escuela basado en la diversidad.

El término integración significa un cambio en las mentalidades y prácticas educativas, ya que comienza a incorporarse en las aulas ordinarias al alumnado con discapacidad, suponiendo un avance significativo hacia el fin de la exclusión y la discriminación de ciertas alumnas y alumnos, en la medida en que se fomenta la equidad y la igualdad de oportunidades.

Pero conforme iban pasando los años, este modelo se quedaba obsoleto al empezar a comprenderse que la integración no era el paso más adecuado para acabar con las desigualdades y, por tanto, con la exclusión, siendo necesario un cambio de punto de vista hacia la interpretación de la diversidad.

Muntaner (2010) cita a Ainscow (2003) ya que, según éste, un proceso de integración conlleva reformas adicionales para acomodar al alumnado considerado como especial en un sistema tradicional, inflexible y encorsetado, por lo que el sistema no reflexiona ni se plantea dar respuestas “especiales” al alumno diverso, transportando a éstos a la exclusión educativa.

Queda claro que la integración conlleva la adaptación del alumnado al sistema, pero que ésta no es la manera de alcanzar la erradicación de la exclusión y las desigualdades. Por lo tanto, hay que darle un giro al sistema (y no solo al educativo), para que éste sea el que se adapte a cada participante. Es aquí cuando surge un nuevo pensamiento, un nuevo modelo o perspectiva; es cuando aparece el término inclusión. La política de la inclusión no solo incumbe a grandes fuerzas sociales y económicas, sino que también afecta al interior de los sistemas escolares, centros y aulas, como recuerda Muntaner (2010).

Según la Real Academia Española, se entiende por inclusión “la acción y efecto de incluir” o “la conexión o amistad de alguien con otra persona”. En el ámbito de la educación, este término se ha ido haciendo más popular entre los docentes. Según García, García, Biencinto y Asensio (2012), haciendo referencia a autores como Booth y Ainscow (1998) y a Parrilla (2002), la educación inclusiva alude a condiciones educativas que facilitan el hecho de que determinados centros sean más “eficaces” a la hora de dar respuestas buscando la equidad en contextos de diversidad del alumnado. Se podría decir

que consiste en un proceso que fomenta la participación de todas y todos, y se reduce la exclusión, eliminando las prácticas educativas discriminatorias. Es decir, supone interpretar la diversidad desde una perspectiva positiva.

Según García y Arroyo (2014), la respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado recupera el sentido real de la integración como un proceso de adaptación mutua, el cual permite al grupo minoritario incorporarse a la sociedad que lo recibe en condiciones de igualdad con los ciudadanos autóctonos, pero sin perder su propia cultura de origen.

Escudero y Martínez (2011) afirman que la educación inclusiva se reducía hasta hace unos años a la educación especial, teniendo relación con algunas tradiciones pedagógicas que defendían la educación pública y haciendo crítica al neoliberalismo educativo. La diferencia es que, en la actualidad, se han integrado claves sociológicas, además de psicológicas, metodológicas, etc. Se comienza a analizar, valorar y reconstruir, estando en conciliación con ciertos valores y principios, la organización escolar, el currículo, y la enseñanza y los aprendizajes del alumnado.

Después de la Conferencia Mundial de la Educación de Jomtien, en la que se impulsa el concepto de Educación para todos (EPT), la Declaración de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) aclara que la escuela ordinaria debe ser fuente de respuestas a todas y todos, a pesar de las diferentes aptitudes. En este momento, desde la educación inclusiva se reflexiona el trabajar para conseguir dos objetivos clave:

- Defender una equidad y calidad educativa para todas y todos.
- Luchas contra la segregación y exclusión en la esfera educativa.

De este modo, la Educación Inclusiva supone una aceptación y valorización de la diversidad y, además, una adaptación del sistema para ofrecer respuestas válidas y óptimas a todo el alumnado. Es decir, acoge a todas las personas siendo conscientes de que somos diferentes las unas de las otras, pero todas tenemos el mismo derecho a la igualdad de oportunidades. Por tanto, una escuela inclusiva debe ser aquella que no pone barreras, selecciona o discriminan, y que transforma su organización y funcionamiento aportando propuestas pedagógicas ante la diversidad del alumnado y favoreciendo al mismo tiempo la cohesión social, que es, al fin y al cabo, la finalidad de la educación.

La educación Inclusiva va tomando una especial importancia dentro de Europa y, más concretamente en España por ser uno de los países (según la OCDE) que recibe más

inmigración. Este prototipo de escuela experimenta una transformación y evolución y aunque tradicionalmente había sido vinculada más con la educación especial, como nos indican anteriormente Escudero y Martínez (2011), esto se ha ido modificando debido a la corriente migratoria, ampliando el concepto de inclusión a todo un colectivo en riesgo de exclusión social (López, Fuentes y Pozo, 2018)

La aparición de alumnado inmigrante creó la urgente emergencia de lograr una inclusión de estos grupos culturales dentro de los centros escolares y, por tanto, de la sociedad. Es decir, la educación pasa a ser entendida como un factor esencial en la vida de las personas, englobando a todos los grupos sociales existentes, sin discriminación. Por tanto, el sistema educativo tiene que pretender la integración e inclusión de un grupo heterogéneo (característico de nuestra sociedad actual) con el objetivo de potenciar la equidad en la formación de todas las personas y disminuir la exclusión social (López, Fuentes y Pozo, 2018)

### **2.2.3. La Interculturalidad: Cambios en el Ámbito educativo.**

Aguado (2004) indica que la idea de interculturalidad no es aplicable únicamente a situaciones de exclusión, esta conlleva un procedimiento y un proceso dinámico de ámbito social en el cual se intenta impulsar a las personas para que tomen conciencia de su interferencia. Además, esto supone un modo de pensamiento, filosofía y una política desde la que se trabaje dicho enfoque.

Aguado (2004) nos explica que el término de educación intercultural se utiliza con un carácter normativo para señalar el proceso educativo deseable, pero que según Banks (1989) podemos encontrar dicho concepto haciendo referencia al conjunto de programas y prácticas educativas planificados y desarrollados para la mejora en el rendimiento educativo de personas de origen étnico y culturas minoritarias y, a su misma vez, podemos conseguir una mejora en la preparación del grupo mayoritario para aceptar y aprender de dichas culturas. Peñalva y Soriano (2010) seleccionan una definición de educación intercultural expuesta por Muñoz (1997), quien afirma que se trata de un modelo educativo que prepara al alumnado para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima.

El paso del tiempo y las teorías planteadas sobre el concepto de interculturalidad en el tiempo, han provocado un cambio en la planificación curricular, lo que supone la aceptación de un modelo que se adapte a la realidad de cada grupo o clase, y que permita

la elaboración de diseños curriculares óptimos según las características y necesidades de las personas (Aguado, 2004). Las propuestas que se comenzaron a poner en marcha desde el ámbito político y educativo, según Aguado, han estado caracterizados por dos fenómenos (OCDE, 1987):

1. El proceso por el que los sistemas educativos se han ido transformando y adaptando a las diferencias lingüísticas y culturales que componen un país.

2. El movimiento de educación intercultural reconocido como un fenómeno social que propone una serie de reformas y cambios en los programas educativos para la resolución de problemáticas tanto en ámbitos lingüísticos como culturales.

Así pues, Aguado (2004) nos aclara algunos de los cambios que se comenzaron a dar a lo largo de los años como, por ejemplo, la resolución adoptada en la Conferencia de Educación Pública que se celebró en Ginebra en 1968, que exponía que la educación debería tener como objetivo la ayuda a los jóvenes para que adquieran un mejor conocimiento de su mundo y formarlos en actitudes para que desarrollen un aprecio y un respeto mutuo hacia las otras culturas o estilos de vida. En el Comité de Estrasburgo de Ministros del Consejo de Europa, como otro ejemplo que nos señala la misma autora, celebrado en 1984, se adoptó la Resolución (84) 18, que defendía el entrenamiento de los profesores en educación para el entendimiento y comprensión internacional, enfatizando el contexto de emigración.

Según Escalante, Fernández y Gaete (2014), uno de los puntos clave para el ejercicio de la educación intercultural es reflexionar sobre las competencias interculturales que debieran poseer los docentes y en las que tendrían que ser formados, entendiendo por competencia intercultural, según Aguado (2003), el conjunto de habilidades afectivas, cognitivas y prácticas imprescindibles para poder desenvolverse de manera eficaz en un contexto intercultural, creadas para fomentar un clima educativo en el que las personas tengan sentimiento de pertenencia y se vean apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como que se pueda propiciar una interacción justa y afectiva entre los miembros del grupo.

#### **2.2.4. Actitudes Interculturales. Importancia de la Formación en Docentes sobre Educación Intercultural.**

Ocampo y Cid (2014) mencionan que la actitud engloba creencias y cogniciones, asociadas a una carga afectiva en contra o a favor de algo o alguien, lo cual provoca acciones sobre este objeto.

Para una mayor aclaración del concepto de actitud intercultural, Ocampo y Cid (2014) la interpretan como una disposición a aceptar, valorar, comprender e interactuar con personas y, por lo tanto, con comunidades de origen cultural diverso al propio. Esta disposición implicaría factores como: la reflexión crítica sobre el contexto propio, apreciación positiva ante la diversidad, respeto, apertura al otro, flexibilidad y comprensión, entre otros.

Pero dicha actitud, señalan Cid y Ocampo (2014) a través de Santos Rego, Lorenzo y Priegue (2011), engloba, también, el resultado de modelos culturales, sociales y morales y, esto influye a la hora de relacionarse con personas de origen inmigrante, ya que tienen repercusión en las actitudes de las personas.

Ocampo y Cid (2014), después de revisar todas estas ideas, señalan que una actitud intercultural debe de ir yuxtapuesta a la adquisición y desarrollo de una serie de competencias docentes durante la etapa inicial y continuada.

Peñalva y Soriano (2010) creen que hay que darle la importancia que se merece a la formación de futuros docentes en el ámbito intercultural, ya que una de sus funciones es saber dar respuesta ante los acontecimientos de la vida cotidiana, y esto es aún más cierto cuando se trata de saber afrontar la diversidad cultural.

En ámbitos educativos, la educación intercultural debe ser sinónimo de calidad educativa y factor que fomente las competencias individuales de manera responsable, crítica y democrática (Soriano, 2005).

Según Peñalva y Soriano (2010), la educación intercultural ha sufrido transformaciones en el ámbito educativo superior por toda Europa, fundamentalmente, debido a la reforma educativa universitaria. Entre los factores que pueden explicar esta reforma podemos encontrarnos los interminables y señalados cambios socioculturales o, las circunstancias socio-políticas, De este modo, en la Declaración de Bolonia de 1999, se organizaron los diferentes objetivos para dar forma a una serie de valores, tales como:

el respeto a la diversidad educativa y cultural del contexto europeo o la promoción de la calidad y la excelencia como valores de la educación europea.

Por lo tanto, las instituciones universitarias deben tomar conciencia de su rol en el desarrollo de la identidad europea de todos los ciudadanos y ciudadanas, formando no solo académicamente, sino promoviendo una educación basada en valores como la solidaridad o la comprensión de la diversidad de las culturas (Peñalva y Soriano, 2010).

Aguaded (2006) nos indica la importancia e la formación del profesorado, ya que este debería estar capacitado en competencias interculturales, definidas como conocimientos, actitudes y habilidades que permitan diagnosticar tanto los aspectos personales como las demandas que surgen de la diversidad cultural. La competencia intercultural requiere que la persona tenga unas bases y referencias conceptuales que le permitan reconocer e identificar la cultura propia y la ajena y poder plantear respuestas adecuadas a cada situación.

También Peñalva y Soriano (2010) explican que la educación intercultural debe ser aquella que impulse un tipo de competencias en el alumnado que le permitan participar crítica, democrática y responsablemente en la sociedad, por lo que el profesorado debe cubrir las necesidades propias y las del alumnado en conocimiento de otras culturas.

A pesar de que muchos docentes en ejercicio consideren la diversidad como algo positivo y enriquecedor, a la hora de la práctica, muchos de éstos la perciben como problemática y deficitaria (Aguado, Gil y Mata, 2008). Esto supone un problema también a la hora de afrontar el posible contacto o trato con el alumno inmigrante, ya que viene siendo cada vez más habitual la preocupación del profesorado por la deseabilidad de adoptar un enfoque intercultural (Ocampo y Cid, 2012).

En consecuencia, nuestra propuesta en esta investigación está referida al fomento de actitudes interculturales de futuros docentes a través del contacto imaginado, el cual permite una mejor predisposición a la hora de relacionarse con miembros de otras culturas diferentes a la propia, propiciando de esta forma una relación fructífera y exitosa (Crisp y Turner, 2012). Para ello, tendremos que presentar el origen de esta idea (Teoría del Contacto Intergrupal de Allport, 1954) y su carácter beneficioso.

No obstante, tenemos que aclarar el modelo de educación intercultural por el que se opta desde esta investigación. Este tiene fomentar la inclusión de los diferentes grupos



culturales a través de una convivencia cuya base sea el respeto, atendiendo a un proceso bidireccional en el que tanto el grupo inmigrante como las personas de la sociedad que acoge apuestan por una adecuación a las peculiaridades de ambos (López, Fuentes y Pozo 2018)

Como explican López, Fuentes y Pozo (2018), se debe apostar por un tipo de educación intercultural que mejore además de la convivencia, el rendimiento y el éxito académico de todas y todos, impulsando la heterogeneidad, el respeto, flexibilización del currículum, y el entendimiento de que las diferencias entre el alumnado es una oportunidad y no un problema. Un enfoque que cree programas específicos de atención a la diversidad e impulse la formación en un currículum inclusivo e intercultural docentes en ejercicio y a futuros docentes. Es por ello que la pedagogía tiene un papel fundamental en el ámbito educativo. Este debe trabajar desde una óptica pedagógica múltiple; equitativa, inclusiva, intercultural y, por último, una pedagogía de la diversidad.

Por ello, nuestra propuesta en esta investigación está referida al fomento de actitudes interculturales de futuros docentes a través del contacto imaginado, el cual permite una mejor predisposición a la hora de relacionarse con miembros de otras culturas diferentes a la propia, dando como resultado una relación fructífera y exitosa (Crisp y Turner, 2012). Para ello, tendremos que presentar el origen de esta idea (Teoría del Contacto Intergrupar de Allport, 1954) y su carácter beneficioso para continuar con nuestra sugerencia posteriormente.

### **2.3. Propuesta psico-educativa para desarrollar actitudes interculturales.**

#### **2.3.1. Teoría del Contacto**

Para Smith (2006, p. 2), la psicología social de las relaciones intergrupales es una rama de la psicología que estudia *las diferentes causas y consecuencias de las acciones y las posibles percepciones que tienen las personas sobre sí mismas y sobre los miembros de otros grupos sociales. En este ámbito de la psicología se analizan asimismo las conductas y actitudes que surgen del sentimiento de pertenencia concreta o deseada a un grupo humano.*

Pero, ¿qué se entiende por grupo social? Smith (2006) explica que este término conlleva la propia la clasificación o catalogación de un grupo de personas dentro de una

misma categoría. Es decir, se reconocen en esta categoría y están decididas a actuar de acuerdo con los roles y normas establecidas.

A partir de estas ideas, se debe reflejar la multitud de investigaciones que se han producido a partir de los fenómenos que acontecen en las relaciones intergrupales; más concretamente, en este punto nos centramos en los aspectos conflictivos que acontecen entre estos vínculos. En estos fenómenos, Smith (2006) expone tres aspectos básicos: estereotipos, prejuicios y discriminación como factores clave que provocan la hostilidad intergrupala.

Smith (2006) nos aclara que, desde principios del siglo XX, los estudios realizados sobre la hostilidad intergrupala han sido dirigidos por diversas teorías. En las décadas de los 40 y 50 se enfocaban en las explicaciones motivacionales de la hostilidad intergrupala; en las de los 60 y 70 se formularon propuestas relacionadas con el ámbito cognitivo; y desde finales del siglo XX hasta el momento actual se han dado teorías que abordan la integración de ambos campos, cognitivos y motivacionales.

Smith (2006) defiende en su investigación la idea de Allport (1954), que basa el prejuicio en la categorización intergrupala. Este mismo autor, Allport, define que las categorías no sólo son entidades descriptivas, sino que también son evaluativas y, una vez que consiguen la separación de los grupos, los humanos hacemos uso de los rasgos sociales o físicos (género, edad, color de la piel, entre otros) como principios “defectuosos” de organización grupal.

El contexto en el que se den las diferentes interrelaciones toma especial relevancia gracias a Allport en su teoría del contacto intergrupala, ya que, dependiendo de la percepción de las relaciones sociales en situaciones cotidianas, dicho contacto puede darse con un carácter de competición o de cooperación. Stathi, Cameron, Hartley y Bradfors (2014) defienden que el modelo teórico de Allport es el más influyente en la explicación de relaciones intergrupales armoniosas o conflictivas. Según este autor y su investigación sobre el contacto intergrupala, para que estas relaciones resulten exitosas tienen que darse condiciones como una igualdad de estatus de los participantes, la consecución de objetivos comunes, la cooperación intergrupala o el apoyo institucional (normas, sanciones y regulaciones que contribuyan a un óptimo contacto). Estas condiciones provocan un cambio en la categorización social que se les da a los diversos grupos que intervienen. Por otro lado, Allport expone otros factores que influyen en el

contacto intergrupal, como son la frecuencia, la calidad, roles, estatus y características de los participantes en la interacción.

Una relación intergrupal óptima ayuda a fomentar las relaciones íntimas, facilita el descubrimiento de similitudes y, de este mismo modo, la atracción interpersonal y un afecto positivo mutuo (Smith, 2006).

La teoría del contacto intergrupal de Allport (1954) ha producido una serie de importantes investigaciones, tanto que se ha validado esta teoría con diferentes participantes y en diversos contextos, como se demuestra en los meta-análisis de Pettigrew, Tropp, Wagner y Christ (2011). Adicionalmente, estudios desarrollados por Smith (2004) destacan que jóvenes con mayor contacto interétnico presentan actitudes interculturales más favorables que aquellos que no mantienen dichas relaciones.

Otros autores como Crisp y Turner (2012) defienden la teoría de Allport que, en uno de los capítulos de su obra “La Naturaleza del Prejuicio”, denominado “El efecto del contacto”, consideraba el impacto de la (de)segregación en las actitudes y creencias que las comunidades sostenían hacia otros. Sus observaciones le permitieron comprobar una sencilla pero potente idea: la promoción del contacto entre grupos sociales diferentes es la llave para que se den relaciones intergrupales más armoniosas.

Diferentes estudios a los que se refieren Crisp y Turner (2012) se han centrado en los beneficios del contacto presencial, existiendo grandes evidencias que muestran que las relaciones de amistad entre miembros de grupos cruzados tienen un gran éxito en la reducción de prejuicios. Estas investigaciones han certificado que la vía por la que se rige el contacto es de tipo afectivo, incluyendo factores como la autoevaluación o sinceramiento y la reducción de ansiedad.

Un factor clave, también, para mantener unas relaciones intergrupales exitosas es la toma de perspectiva como proponen Adam Galinsky y sus colaboradores (Galinsky, 2002; Galinsky, Wang y Ku, 2008; Galinsky y Moskowitz, 2000; Wang, Kenneth y Galinsky, 2014) ya que ésta fomenta la disposición a mantener relaciones con miembros de grupos externos, poniéndose en el lugar del otro y por tanto desarrollando la empatía.

La hipótesis del contacto de Allport ha sido aplicada para entender el impacto indirecto de otras formas de contacto (Dovidio, Eller y Hewstone, 2011), como es el contacto prolongado (Wright, Aron, Mc Laughlin-Volpe y Ropp, 1997) y el contacto

imaginado (Crisp y Turner, 2009). Estas formas indirectas de contacto son potentes adaptaciones de dicha teoría.

Las limitaciones de la hipótesis del contacto surgen cuando existen contextos en los que las relaciones intergrupales son escasas o inexistentes debido a la poca diversidad grupal. Así, surge un nuevo enfoque propuesto por Crisp y Turner (2012) para fomentar unas actitudes favorables ante interacciones interculturales, pero en este caso imaginadas, de tal modo que el contacto imaginado puede hacer que probablemente las personas busquen oportunidades de interactuar con miembros de grupos culturales diversos, preparándolos para dichas interacciones de una manera más positiva y con apertura de mente (Crisp y Turner, 2009).

Además, Crisp y Turner (2012) señalan que Allport, en “La Naturaleza del Prejuicio”, mencionaba la gran importancia del “nivel de fantasía” en el contacto como un primer paso efectivo para mejorar las relaciones intergrupales, particularmente cuando se crean situaciones en las que surge una discusión realista entre los grupos y que ésta pueda concluir en un acuerdo tras la negociación.

### **2.3.2. El Contacto Imaginado a través de la Narrativa.**

A lo largo de nuestra investigación hemos reflejado la importancia que tiene el ámbito educativo en la lucha contra el racismo y como este es un escenario fundamental para erradicar las diferentes manifestaciones del racismo. Fomentar un respeto y valorización de la diversidad cultural se hace necesario para poder convivir en una sociedad plural. Para ello, hemos podido observar que la formación de los docentes en materia intercultural es necesaria además de exigida por estos y estas.

Igualmente, como nos explicaba Aguaded (2006) con anterioridad, el profesorado debe de estar capacitado en competencias interculturales, y ello conlleva conocimientos, habilidad y actitudes que les ayuden a dar respuesta ante la demanda que surge de la diversidad cultural. Es por esto mismo, que nos planteamos esta propuesta a desarrollar del Contacto Imaginado para mejorar las relaciones actitudes y habilidades interculturales en futuros docentes.

El contacto imaginado intergrupal es definido como una simulación mental de interacciones sociales con miembros de otra categoría exogrupal (Crisp et al, 2008). La hipótesis del contacto imaginado sugiere que simular una experiencia de contacto positivo

activa pensamientos y sentimientos que se asocian con interacciones normalmente exitosas con miembros de otro grupo (Crisp y Turner, 2009). Además, el simple hecho de imaginar interacciones positivas fomenta buenas actitudes hacia el exogrupo. En general, las investigaciones han demostrado que el contacto imaginado mejora positivamente las actitudes y las percepciones hacia miembros culturales diferentes.

La técnica de contacto imaginado tiene importantes fortalezas como puede ser utilizar dicha estrategia en contextos profundamente segregacionistas. Además, cuando es adecuadamente usado, las imágenes mentales del contacto pueden permitir a las personas entablar una conversación sin ansiedad, pudiendo estar asociada en muchas de las ocasiones al contacto directo intergrupales (Crisp y Turner, 2009).

Según reflejan Crisp y Turner (2012), en el siglo XIX ya se empezaron a hacer indagaciones sobre nuestra capacidad de pensamientos imaginados, ya que era un fenómeno atrayente para los investigadores. Años más tarde, tras búsquedas relacionadas con esta idea, se empezó a cuestionar si la capacidad de imaginar podía emplearse para reducir los prejuicios y mejorar las relaciones intergrupales. Se ha investigado en diversos estudios, además, que las simulaciones mentales funcionan de la misma manera que los mecanismos neurológicos que se ven involucrados en la memoria, emociones y el control motor.

Estos mismos estudios han informado de que el papel fundamental de los juegos de imágenes mentales es desempeñado por la cognición social, es decir, cuando se percibe el comportamiento de otra persona, por ejemplo, el control motor se activa y nos muestra que hay similitud entre el comportamiento percibido y el representado. Por lo tanto, trabajar con simulaciones mentales significaría fomentar distintos procesos cognitivos que se encuentran en el punto de partida de la interacción social. De hecho, estaríamos poniendo en práctica y enseñando lo que sería una interacción social.

Además, Crisp y Turner (2012) nos exponen a través de estudios llevados a cabo por otros autores como Galinsky y Moskowitz (2000), cómo el hecho de simular interacciones mentales juega un importante papel en el pensamiento contra-factual, término utilizado en psicología, que conlleva la creación de posibles alternativas ante acontecimientos ya pasados, por lo que se mejoraría en un futuro las posibles interacciones teniendo en cuenta factores propios como emociones, prejuicios y el comportamiento, produciéndose, de este modo, un proceso de cambio en nuestra propia

conducta a la hora de interactuar y de intentar comprender a otros individuos. La simulación de imágenes mentales, por lo tanto, no es solo una llave que nos lleve al entendimiento con los otros, sino que es fundamental para el mantenimiento de nuestra propia autoestima, para ayudarnos tanto en nuestras preocupaciones como en triunfos cotidianos.

Crisp y Turner (2012) explican cómo en numerosas investigaciones como las de Crisp, Birtel y Meleady (2011) se ha demostrado que nuestra capacidad de simular mentalmente eventos no solo mantiene nuestro dominio de ensoñación y pensamiento extraño o fantástico, sino que es el núcleo del mecanismo psicológico de nuestro control motor, y juega un papel esencial en la regulación y control de nuestras propias emociones y posibles reacciones en pasados y futuros acontecimientos.

Es decir, el contacto imaginado tiene un magnífico potencial práctico para el uso de intervenciones cuyo objetivo sea reducir prejuicios en escuelas con una significativa diversidad de orígenes y capacidades (Crisp et al, 2008; Crisp y Turner, 2009); es decir, un enorme potencial educativo.

Vezzali, Capozza, Giovannini y Stathi (2011) comprobaron el impacto del contacto imaginado a lo largo de diez años en niños de educación primaria que participaban en un programa de tres sesiones. En una primera sesión se les proponía que imaginaran tener una interacción positiva en la escuela con un inmigrante desconocido; en la segunda sesión, se les presentaba la misma dinámica cambiando el lugar de la interacción –en esta ocasión sería en el vecindario–; y, en un tercer lugar, la interacción se produciría en el parque. Después de cada tarea referente a las simulaciones, se le daba a cada niño 15 minutos para redactar detalladamente eventos que acontecieran en cada interacción. Aproximadamente una semana después de la última sesión, los niños que habían participado en la intervención mostraban tener actitudes explícitas e implícitas más positivas hacia los inmigrantes en comparación con el grupo control. Por lo tanto, hay una inicial evidencia de que el contacto imaginado puede ser efectivo para la mejora de las actitudes intergrupales.

Algunas investigaciones sobre el contacto imaginado han dado un paso más y han investigado, además del factor actitudinal, la similitud que perciben los individuos hacia otros grupos culturales. La similitud juega un importante papel en la afiliación y en el cariño, según Gaertner y Dovidio (2000), que la conceptúan como una parte importante

de la reducción de prejuicios, ya que puede utilizarse para facilitar las relaciones sociales. La similitud entre los grupos está relacionada con el éxito de las relaciones de amistad. Por ejemplo, McGlothlin (2004) encontró que niños europeos y americanos tendían a forzar lazos de amistad por homogeneidad étnica.

Además, en el estudio desarrollado por Stathi et al. (2014) se planteó la hipótesis de que los niños que habían participado en intervenciones de contacto imaginado tenían actitudes más positivas y percibían como semejantes a los miembros de otros grupos culturales diversos que los niños que no habían participado en dichas intervenciones.

Sus resultados verificaron su hipótesis, basada en el paradigma del contacto imaginado, pues el grupo experimental mostró tener mayor similitud y actitudes más positivas hacia los miembros del exogrupo que el grupo control.

Según Miles y Cris (2014), hay evidencia significativa sobre el efecto del contacto imaginado sobre las relaciones intergrupales. Por ejemplo, ha quedado probada la mejora de las actitudes intergrupales, la percepción de la variedad del exogrupo, la mejora de la proyección de rasgos positivos al exogrupo, la intención de mantener contacto con miembros de otros grupos culturales, y la confianza hacia estas personas. Además, se ha verificado que el contacto imaginado ha reducido factores como la ansiedad que se presentaba ante la relación con personas pertenecientes al exogrupo, el trato estereotipado, el comportamiento negativo no verbal, y la infrahumanización del exogrupo, definida por Rodríguez, Coello, Betancor y Delgado (2006) como la incapacidad que se le ha dado a los miembros del grupo externo de experimentar sentimientos.

Por lo tanto, en situaciones donde el contacto real es casi inexistente, el contacto imaginado representa una vía de desarrollo de actitudes interculturales positivas (Crisp y Turner, 2009), por ello, forma parte del núcleo de nuestra propuesta para llevar a cabo en los ámbitos educativos, en nuestro caso enfocado en la etapa universitaria, y así desarrollar dinámicas y prácticas en las que futuras y futuros docentes en contextos con menos movimientos interculturales potencien dichas actitudes interculturales necesarias para la práctica educativa y para vivir armoniosamente en este mundo globalizado actual.

Nuestra propuesta sería, entonces, llevar a cabo sesiones en espacios educativos universitarios que reúnan la característica de tener poco flujo migratorio y desarrollar la

teoría del contacto imaginado a través de la narrativa, semejante a la investigación de Igartua, Wokcieszak y Kim (2018).

La investigación de Igartua, Wojcieszak y Kim (2018) demuestran que a través de la lectura que ofrecen diferentes medios comunicativos; revistas, blogs y redes sociales las personas mejoran sus actitudes y comportamiento hacia miembros de otros grupos externos.

Estos mismos autores (Igartua, Wojcieszak y Kim,2018) han llevado a cabo un estudio para reducir los prejuicios hacia grupos minoritarios de inmigrantes. En su investigación, se entrenaban, previamente a la lectura, a los participantes a través del contacto imaginado para que se encontraran en un estado de *óptima recepción* y empatizarán de una manera más exitosa con los textos narrativos que se les proponía. Es decir, de este modo, encontraban mayores similitudes entre sí mismo y el o la protagonista de la historia.

Para ello, el texto escogido tenía que contar una historia sobre un evento específico, tener una estructura clara y demostrar los altibajos de los personajes, nos explican Igartua, Wokcieszak y Kim (2018). Estas historias pueden ser testimonios personales escritas o, incluso, presentadas de manera visual. A través de estas prácticas, se desarrollaba en los personajes un proceso *cognitivo-afectivo* que tenía lugar durante la recepción de la historia, y la toma de perspectiva o empatía cognitiva, la cual acontecía cuando se ponía en la piel del o de la protagonista, identificándose con él o ella. Es decir, se vivencia una experiencia imaginaria en la cual se renuncia a la propia conciencia de su identidad y se percibe el mundo a través de los ojos de otra persona.

### **3. Una propuesta educativa para mejorar las actitudes interculturales en futuros docentes.**

Nuestra propuesta consiste en presentar a unos personajes de manera ficticia o real, a través de diferentes narraciones al alumnado universitario. Estos personajes podrían compartir edad, gusto musical, profesión, hobbies con el alumnado, pero con la diferencia de pertenecer a un grupo cultural minoritario. Les pediríamos ponerse en la piel de ellos, imaginar la manera de interactuar o descubrir qué tan parecidos pueden ser. Además, se planteará un periodo de meditación sobre las diferentes situaciones que se les presentarán.



Para poder llevar a la práctica estos planteamientos generales sugeridos, debemos diseñar una propuesta educativa. Expondremos el desarrollo de algunas actividades como ejemplos ilustrativos de toda la potencialidad del ‘contacto imaginado’ como recurso educativo.

### **3.1. Objetivos**

El objetivo general de nuestra propuesta educativa sería fomentar las buenas actitudes interculturales de los futuros docentes a través de la presentación de narrativas de personajes de diferentes grupos culturales desarrollando la Teoría del Contacto Imaginado y a través de actividades de narrativas, principalmente, y role play.

Los objetivos específicos, que surgen del general, serían:

-Conocer la empatía que desarrollan los futuros docentes a través de las narrativas que describen los personajes de diferentes grupos culturales.

-Despertar un cambio de visión con respecto a posibles prejuicios o rechazo previo ante diferentes grupos culturales.

-Comprobar si el Contacto Imaginado mejora las actitudes interculturales en los futuros docentes.

### **3.2. Participantes**

Los participantes seleccionados para desarrollar esta propuesta de investigación serán aquel alumnado en periodo de formación de carreras de Magisterio, preferiblemente en el primer curso. Además, debemos de asegurarnos de realizar este planteamiento en contextos donde el flujo migratorio no sea significativo. Por ejemplo, un contexto que reuniese estas características podría ser la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba.

La razón de la elección de este colectivo al que dirigir las actividades se debe a dos razones fundamentalmente. En primer lugar, nos interesa promover actitudes interculturales en futuros docentes, pero que no estén muy influenciados por su formación en el ámbito intercultural. De esta manera, conoceríamos cómo afecta la propuesta planteada a personas en desarrollo académico, pero sin un profundo aprendizaje en este campo de estudio.

En segundo lugar, seleccionar contextos donde la migración sea mínima o no significativa, nos aseguraría, en cierto modo, a prever que han existido escasas relaciones

interculturales reales previas a la propuesta y que las buenas actitudes interculturales que se desarrollen posteriormente se han visto beneficiadas y potenciadas por nuestro planteamiento.

### **3.3. Metodología**

En este apartado destacaremos la metodología a seguir en nuestra propuesta.

En un primer lugar, cabe destacar que tenemos que tener cierto conocimiento de nuestra muestra para poder elegir adecuadamente los textos a trabajar o crearlos, además de una profunda sensibilidad, conciencia y formación sobre la materia de interculturalidad.

En segundo lugar, nuestro objetivo es que desarrollen buenas actitudes interculturales, por ello la reflexión en todas las actividades será punto clave para comenzar a desarrollar un cambio de actitud o pensamiento en nuestro alumnado.

Además, debemos de considerar que todas nuestras actividades se plantean de un modo en el que se desarrollan actitudes tanto intra como interpersonal. Escuchar diferentes puntos de vista, opiniones e ideas ayudará a crear una apertura de mente entre ellas y ellos mismos, lo que les capacitará a tener mejores relaciones futuras no solo con miembros de su mismo grupo cultural sino con personas pertenecientes a grupos culturales diversos.

La metodología será, entonces, participativa, interactiva, colaborativa y cooperativa. Fomentando los espacios y tiempos de escucha y de colaboración entre unos y otros para conseguir llegar juntos a ideas y consensos basados en el respeto y en la valoración del ser humano y su riqueza cultural. De este modo, el alumnado será partícipe de sesiones en las que se puedan desarrollar emocionalmente de manera autónoma y conjuntamente con otros y otras compañeras y ejecuten pensamientos, juicios, ideas, etc., de una manera crítica. Ésta se expondrá en detalle en cada una de las actividades que se presentan a continuación.

### **3.4. Actividades a desarrollar**

A continuación, haremos una batería de actividades como sugerencia para llevar a cabo.

#### **Actividad 1**

**Título:** *Conóceme*

**Metodología:**

Elegiremos a una alumna/o que leerá en voz alta la presentación de un personaje ficticio (sin que se conozca este último dato). El texto se repartirá en un documento impreso para todas y todos para que vuelvan a leerlo en caso necesario. La persona escogida (o voluntaria) se colocará en el centro del aula y todos deberán estar atentos a la lectura.

De esta historia, nuestros alumnos/as tendrán que señalar, al menos, tres puntos en común que tengan con la autora del texto (sin saber que el texto fue inventado).

Una vez expuestos en común, les pediremos que dibujen mentalmente la apariencia de esta persona.

Escucharemos esa imagen mental que han creado del personaje de la presentación. Más tarde, les mostraremos en formato digital diferentes imágenes de chicas de 16 años que pertenezcan a diversos grupos culturales. Les invitaremos a debatir sobre cuál de las imágenes señaladas pertenecen a la chica de la presentación (sin hacerles saber que la presentación no se corresponde con ninguna persona real).

Esto les ayudará a caer en la cuenta de los posibles prejuicios que han podido tener al descartar a la chica de 16 años con ciertos grupos culturales y de que, a pesar de no pertenecer a su mismo grupo cultural, tienen puntos en común con ella.

Respetando el turno de palabra, todas y todos podrán mostrar los puntos en común con la persona del texto, podrán exponer qué imagen mental tienen de ella, etc. Es importante incidir en que el alumnado no debe sentirse forzado a participar, pero sí incitaremos a que el ambiente invite a ello.

**Recursos:** Texto narrativo, ordenador y proyector. El texto narrativo que deberá trabajar el alumnado será el siguiente:

“Hola, no me han permitido dar mi nombre, pero sí mi edad. Tengo 16 años y soy estudiante del primer curso de bachillerato en el instituto de mi pueblo. Me gusta participar en actividades extraescolares del instituto, como vóleibol o el club de debate.

Cuando me preguntan cómo me veo en unos años, siempre respondo trabajando con niños, me encanta la energía que transmiten, su vitalidad, ilusión por todo, el cariño que muestran hacia la naturaleza o hacia las pequeñas cosas que, a veces, los más mayores no nos detenemos a valorar.

Sí, definitivamente quiero ser maestra. Creo que es de una gran responsabilidad social, pero estoy dispuesta a asumirla.

En mi tiempo libre leo muchísimo. Me encantan los libros de biografías de mujeres olvidadas por la historia. Descubrir la vida de Malinche, Agatha Christie, Simone de Beauvoir, Marie Curie o Chimamanda Ngozie Adichie me parece fascinante.

Además, me encanta pasar tiempo con mis amigos, todos ellos son maravillosos. Pasamos mucho tiempo practicando deportes, yendo al parque, al cine, hablando de nuestros “dramas” o asistiendo a conciertos de nuestros artistas favoritos como Coldplay o Jonh Legend, entre otros.

A veces paso mucho tiempo con mi ordenador y mi teléfono móvil, más del que me gustaría. Me encantan las redes sociales como Instagram o Facebook. Compartir no solo fotos de tus vacaciones o personas favoritas, sino ideas o pensamientos que otras personas puedan tener en común contigo, me parece una forma maravillosa de conocer personas.

Vivo en un pueblo muy pequeño al que adoro, pero cuando empiece la universidad me mudaré a la ciudad y compartiré piso con una de mis mejores amigas. Estoy deseando que llegue ese momento. No me malinterpretéis, me gusta estar con mi familia, pero en ciertas ocasiones necesito mi independencia”

## **Actividad 2**

**Título:** *Si yo fuera tú...*

**Metodología:** Esta actividad se realizará mediante un sociodrama

Separaremos al alumnado en dos grandes grupos. Esto ayudará a que haya mayor tiempo de intervención por persona y a que desarrollen habilidades sociales dentro de un grupo-clase de menor dimensión.

Cada grupo tendrá que elegir a una/ un representante. A esas dos personas elegidas por cada grupo le entregaremos un documento impreso con un texto que podremos leer posteriormente.

Tras leer este fragmento que hemos compuesto específicamente para nuestro grupo de alumnas y alumnos, las dos personas seleccionadas por sus compañeros tendrán que hacerse pasar por Andrei (el protagonista de la narración). Es decir, ponerse en su piel y explicarle al resto de compañeros la situación que viven.

Cada grupo tendrá la misión de llegar a un consenso en el que encuentren diferentes perspectivas para poder ayudar a los “Andrei”.

Mediante esta actividad se les incita, por un lado, a pensar de manera autónoma; y por otro, de manera cooperativa, al exponer ideas, planteamientos, etc. escuchándose unos a otros y aportando una solución al “problema” que se les sugiere.

Una vez que lleguen a un consenso, los dos grupos se expondrán mutuamente las conclusiones han llegado.

**Recursos:** Fotocopias del texto compuesto para el alumnado que se expone a continuación.

“Me llamo Andrei, llevo viviendo en España tres años, trabajo como camarero desde hace dos años en un bar del centro de la ciudad. Me esforcé mucho en aprender el idioma. Asistí durante dos años a cursos de formación, no solo para trabajar como camarero, sino para entender muchos aspectos cotidianos que al principio me parecían de lo más extraño. Por ejemplo, sigo sin entender cómo es posible que el almuerzo se tome a las tres de la tarde.

Cobro 550 euros al mes y algunas tardes ayudo a algunos amigos que conocí en los cursos de formación a hacer mudanzas. A veces, me he pasado más de 4 horas caminando en busca de alguna oportunidad laboral más. No tengo intención de dejar el bar, aunque las condiciones que tengo no son realmente buenas. Aguanto a personas borrachas casi todos los días, que insultan, te desprecian o a veces quieren agredirte.

Trabajo muchas horas extras y nunca me las pagan, pero, claro, tengo miedo a que me despidan y a quedarme sin nada.

Vivo en un piso compartido con 4 personas más, a parte de mí, y pago 200 euros.

Intento ir a visitar a mi familia a Rumanía cuando puedo, si encuentro algún billete de avión económicamente asequible, claro está. Como eso no ocurre muy a menudo, llevo dos años sin ver a mis hermanos, hermanas, madre y padre.

El otro día en el bar escuché a un grupo de jóvenes españoles hablar mal sobre los rumanos. Afirmaban que lo único que sabíamos hacer era robar y quitarles las oportunidades laborales. Que no nos deberían dejar trabajar aquí y que deberían de echarnos, que somos una mafia y que estamos trayendo a España lo peor de nuestro país.

Por un momento, pensé en contestarles. No estaba de acuerdo con nada de lo que estaban diciendo, me sentí impotente y desesperanzado, ¿era esa la imagen que tenían de mí? ¿de mi toda la gente de mi país? ¿qué podía hacer yo para cambiar eso? Yo no sentía que estaba robándole nada a nadie”.

### **Actividad 3**

#### **Título: *Relatos reales***

**Metodología:** Elegiremos a un/ una alumno/a que lea en voz alta un texto que le presentaremos a todos/as.

Después de la lectura del relato, plantearemos una serie de preguntas a nuestro alumnado con las que pretendemos despertar empatía y su carácter reflexivo y crítico.

Estas preguntas estarán presentadas en el proyector del aula y de manera voluntaria el alumnado podrá decidir cuál de ellas contestar, sin importar el orden que se establece.

En esta actividad no se plantea el trabajo en equipo, más bien se invita al alumnado, de manera individual a reflexionar. No obstante, siguiendo la línea de nuestra propuesta, invitamos a participar de una manera no forzosa al alumnado, a plantearse cuestiones que ayuden a desarrollar su empatía intercultural y a ser capaces de ponerse en el lugar de otro.

**Recursos:** fotocopias del texto narrativo, batería de preguntas, ordenador, proyector y puntero.

El texto seleccionado es un relato real expuesto de manera anónima, siendo el siguiente:

“Me siento afortunada. Tengo 16 años, vivo en un pueblo pequeño y soy hija de inmigrante. Crecer en un pueblo tan pequeño cuando el 96% de la población es blanca, es difícil. Te vuelves blanco. Claro, el color de mi piel nunca será el color de una hoja de papel de impresora, pero por dentro sientes como si lo fueras. Supongo que la palabra “bebé ancla” me define, más o menos. Soy presidenta del club de debate, donde hablamos de proyectos de ley, temas de actualidad y candidatos políticos. El tema más difícil es la reforma migratoria. La gente está muy desinformada, “sí, creo que deberíamos deportar a todos los inmigrantes no documentados aquí, y debería ponerse en fila como todas las demás personas para conseguir sus papeles LEGALMENTE”. Me parece más fácil decirlo que hacerlo. No he visto a mi padre desde que tenía 8 años y solo hablé con él por teléfono. Fue deportado en 2009. El último día que lo vi fue en una estación de tren. Yo no tenía ni idea de la razón de la despedida y del llanto de todos.

Cuando mis amigos vinieron y preguntaron dónde estaba mi padre, les dije que estaba “trabajando”.

Todos los años en mi cumpleaños me llama y me esfuerzo por no llorar porque sé que es un año más sin que él pueda verme crecer. Mi madre es madre soltera, aterrorizada de ser deportada.

Hace solo un par de semanas la detuvieron, iba conduciendo cuando ocurrió. Ella no llevaba el cinturón de seguridad.

Para cualquier otra persona es solo una multa, para mi madre (soltera e ilegal) es un “tengo que ir a la corte”, “tengo que mostrar mi documento de identificación y descubrirán que soy ilegal”, “me van a deportar”, “tengo que llamar a mi abogado”, “¿quién va a cuidar a mis hijas?”.

Odio ver a mi madre con ese miedo constantemente. Odio escuchar a familiares y amigos llamándonos para que tengamos cuidados con los servicios que deportan a las familias. Mi madre tiene miedo, yo tengo miedo, todos lo tenemos.

Vivir el sueño americano, no debería consistir en asustarse cada segundo del día”  
(P. EJ., Albany, N.Y).

La batería de preguntas dirigidas al alumnado para su resolución de manera individual sería la siguiente:

- ¿Cómo te sentirías tú si fueras P.EJ.?
- ¿Qué sentimientos aparecen en ti cuando escuchas historias como la de P.E.J.?
- ¿Alguna vez has hablando sobre la temática de la migración ilegal?
- ¿Cuál ha sido tu perspectiva con respecto a ello?
- ¿Alguna vez has sentido miedo de las políticas sociales que te rodean?
- ¿Crees que es justo que haya personas que sí?
- Ahora que conoces un relato desde esta perspectiva ¿ha cambiado tu opinión?  
¿por qué?

#### **Actividad 4**

##### **Título: *La otra cara de la realidad***

**Metodología:** En este ejercicio, planteamos de nuevo una narración en la que se presenta un caso de prejuicios, mala actitud intercultural, rechazo..., una situación imaginaria pero que se puede ajustar a la realidad de cientos de personas (como los textos trabajados en estas sesiones). Por ello, pediremos a nuestro alumnado que se tome un tiempo para leer este texto y las preguntas que se les presentan a continuación de este. Una vez dado el tiempo considerado, abriremos debate sobre el asunto y expondrán de manera ordenada y respetuosa sus ideas con respecto a ello.

Con esta actividad queremos invitar al alumnado a que trabajen de manera autónoma y a darse tiempo a reflexionar y ahondar en sus pensamientos pasados y presentes ante la situación que se les da. Por otro lado, al querer dar respuesta a las cuestiones sugeridas, seremos flexibles para que exista un diálogo igualitario entre las alumnas y alumnos.



**Recursos:** fotocopias de la siguiente narrativa y una batería de preguntas al respecto.

“Me llamo Laura y soy de la República Dominicana. Me mudé a España hace 4 años y, podría decirse que fue por amor. Conocí a Rafael en la Facultad de Medicina. Rafael solicitó una beca y el quinto año de facultad lo cursó en Santo Domingo.

Aún recuerdo su primer día de clase. Entró muy despistado a clase preguntando, de manera despreocupada, si aquel salón era donde se impartía la asignatura de Cuidados Paliativos. Todos quisimos ayudarlo, nos pareció un “tipo” bien majo.

Al cabo de unos meses comenzamos a salir y todo acabó en una sencilla boda entre nosotros dos. Ahora, Rafael y yo, trabajamos en diferentes hospitales de Madrid. Siendo compañeros de vida y de profesión.

Me encanta que, a pesar de llevar un tiempo viviendo aquí, España siga sorprendiéndome. Sus comidas, su música, arte, sus diferentes rincones (quedé enamorada de Galicia y de Andalucía), su gente...

Sin embargo, cuando hago turismo sola, o me paro a tomar un café en alguna cafetería de la ciudad y establezco conversación con alguien, siempre obtengo la misma mirada. Algunas personas no solo lo piensan o te lo demuestran con sus acciones, sino que te lo hacen saber verbalizando frases como “vaya suerte tuviste de que Rafael quisiera casarse contigo”, “menos mal que fue un español a salvarte” “te casaste por dinero, ¿verdad? ¿pero en tu país hay universidades? ¿acaso recibís educación de calidad?”.

Cuesta creerlo, pero Rafael gana menos dinero que yo. Soy especialista y él médico general. Trabajo en tres hospitales y participo en congresos por alrededor del mundo. No obstante, mi color de piel parece estar asociado a la pobreza, al querer aprovecharse del europeo, a la inferioridad... etc.

A veces, me pregunto, cómo de avanzado se cree el ser humano para seguir elaborando tales juicios sin conocer la verdadera cara de la realidad.”

Las baterías de preguntas relacionadas con el relato sería la siguiente:

- ¿Qué crees que pensarías si conocieras a Laura y, sin saber mucho sobre su vida profesional, te dijese que está casada con un español?

- ¿Estás de acuerdo con la protagonista de la historia con respecto a la siguiente oración “mi color de piel parece estar asociado a la pobreza, al querer aprovecharse del europeo, a la inferioridad...etc.?”

-Si fueras Laura, ¿cómo reaccionarías si gente que no te conoce te acusa de tales afirmaciones? (“menos mal que fue un español a salvarte” “te casaste por dinero, ¿verdad?”)

-Y respecto a la educación, ¿crees que afirmaciones como las siguientes están presentes en muchas personas: “¿pero en tu país hay universidades? ¿acaso recibís educación de calidad?”

- ¿Qué consecuencias puede tener en las posibles relaciones interculturales en nuestra universidad?

## **Actividad 5**

### **Título: *Construyendo puentes***

**Metodología:** Crearemos una presentación con algún programa como PPT, PoweDirector o Prezi en el que colocaremos pequeños cuadros de texto que recolecten la información de los personajes que se han trabajado en las anteriores sesiones. Le pediremos al alumnado que vuelva a leer los textos que se les ha dado en las sesiones previas, de este modo, recordarán de una manera más emotiva a los personajes trabajados.

Les pediremos que elijan a uno de ellos. Con el que sientan mayor conexión, simpatía, empatía, cariño, etc.

Durante esta sesión tendrán que invertir su creatividad en crear de manera individual un plan para pasar un día con esa persona imaginaria. El alumnado, tendrá que hacer uso de recursos personales (como ordenador, cuadernos, etc.) para detallar posibles fragmentos de conversaciones que piensan que se podrían establecer si esta persona existiera de verdad. Qué les preguntarían, dónde irían a pasar la tarde, qué tipo de relación intercultural se establecería, etc.

Al finalizar la sesión se recogerán “los planes interculturales con nuestros personajes” y se hará una selección de aquellos planteamientos que el resto de

compañeras y compañeros consideren que han llegado a tener una buena actitud intercultural y suficiente profundidad a la hora de relacionarse.

Esta actividad será activa, creativa, pero en la que se trabaje de manera individual, profundizando sobre sí mismo y sobre posibles relaciones interculturales imaginarias.

**Recursos:** textos narrativos trabajados en las anteriores sesiones, power point, ordenadores, cuadernos, bolígrafos, presentación, proyector, etc. El PPT, Powedirector o Prezi se presenta anexo a este trabajo.

## **Actividad 6**

**Título:** *¿Qué opinas tú?*

**Metodología:** Este ejercicio recogerá fragmentos de noticias actuales donde se trata el tema de la migración de una manera frívola y con una actitud completamente racista. Le presentaremos estos textos en el proyector del aula de uno en uno y abriremos pequeños tiempos de debate con cada uno de ellos.

Una vez visualizado el último fragmento, en dos grandes grupos dejaremos 30 minutos de reflexión y creación de argumentos. Uno de los grupos se mostrará a favor de este tipo de afirmaciones mientras que el otro se posicionará en contra.

Tendrán 5 minutos al finalizar la sesión para exponer sus conclusiones del debate.

Para ayudarse en esta actividad se les permitirá hacer uso de diferentes fuentes de información si así lo requieren o necesitan.

**Recursos:** noticias digitales de diferentes medios de comunicación (en este caso extraeremos los fragmentos de <https://www.elmundo.es/espana/2021/08/30/612cbfb1e4d4d80b4e8bb3cd.htm>), ordenadores y proyector.

Las noticias digitales podrían ser las siguientes, aunque conviene actualizarlas en el momento de realizar la actividad:

- “Ofrecen a los refugiados afganos lo que no podemos dar a los españoles”.
- “Europa no tiene deber moral de acoger a todo Afganistán y toda África, porque eso nos conduce al suicidio en términos culturales y de seguridad”

- “En años anteriores, provenientes de otra oleada de refugiados, llegaron terroristas que asesinaron a europeos y sembraron el terror”.

- “PSOE y PP amparan y financian a ONG que colaboran con mafias y que en vez de la expulsión ofrecen a los ilegales ayudas que muchas veces no llegan a los españoles. Estos partidos colaboran y toleran esa invasión”

### **3.5. Temporalización**

La propuesta que se presenta se caracteriza por su flexibilidad, adaptándose a las posibilidades del profesorado de inclusión en sus clases, tanto respecto al número de actividades como a la duración de estas.

Las actividades señaladas se llevarán a cabo en diferentes sesiones, por ejemplo, podríamos realizar una por sesión o dos por sesión, teniendo en cuenta que siempre seríamos flexibles con nuestra propuesta, pues se trata de establecer un ambiente confortable para todas y todos y que sean capaces de expresarse sin tener que estar encorsetados en un tiempo concreto.

Por lo tanto, en principio, seleccionaríamos una actividad por sesión (teniendo en cuenta que una sesión podría durar sobre 120 minutos), los disponibles normalmente en una sesión práctica universitaria. para hacer más duradera la propuesta y, tal vez de este modo, obtener mejores resultados.

A pesar de la flexibilidad que otorga esta propuesta, se recomienda el desarrollo de al menos 3 actividades para poder generar cambios actitudinales en el alumnado; es decir un total de 6 horas.

### **3.5. Recursos**

**Humanos:** tenemos que destacar desde las alumnas y alumnos de primero de Grado de Educación Primaria e Infantil. Además, señalaríamos el importante rol del docente que coordine las actividades, tiempo de diálogo o debate, etc.

**Materiales:** en este apartado tenemos que destacar tanto los espacios donde se realizarán las diferentes sesiones, como los documentos que se les entregue al alumnado, soportes digitales, fuentes bibliográficas que nos han ayudado a elaborar nuestras

actividades como [www.myimmigrationstory.com](http://www.myimmigrationstory.com) o <https://www.elmundo.es/espana/2021/08/30/612cbfb1e4d4d80b4e8bb3cd.htm>, material de papelería, como por ejemplo lápices, bolígrafos, cuadernos, etc.

**Costos:** Dado que normalmente los recursos indicados se encuentran disponibles en las aulas universitarias, su costo no sería muy elevado ya que correspondería al costo de las fotocopias de los materiales a entregar al alumnado. Incluso dicho gasto podría evitarse si se disponen dichos materiales en las aulas virtual de las asignaturas.

### 3.6. Evaluación

En este apartado les ofreceremos al alumnado una evaluación, para que valoren la propuesta desarrollada en la que han sido participes valorando las actividades, el trabajo en equipo, el rol del docente y las sesiones en tu totalidad.

La evaluación que se les presentará será la siguiente:

Esta valoración es totalmente anónima. Lee todos los ítems cuidadosamente y señala con una cruz en los casilleros teniendo en cuenta que los valores que se les añade a los números son los siguientes; 1=muy en desacuerdo 2= en desacuerdo 3= normal 4=de acuerdo 5= muy de acuerdo.

ÍTEMS	1	2	3	4	5
Antes de la ejecución de las actividades nunca me he planteado mantener una relación social con personas de otras culturas.					
Considero que el desarrollo de las actividades no ha mejorado mi visión hacia otras culturas.					
A través de las actividades he desarrollado emociones o sentimientos positivos hacia miembros de otras culturas.					
Siento interés por tener futuras relaciones interculturales en un futuro.					
Gracias a la lectura de los textos propuestos en las actividades he podido empatizar con personas que sufren actitudes racistas.					
A pesar de la ejecución de las actividades, considero que nunca establecería una amistad con una persona de otra cultura.					
No tengo interés en crear relaciones sociales con personas de otros grupos culturales.					
He percibido un desarrollo personal positivo gracias a las sesiones en las que he participado.					
Siento que las sesiones han potenciado mi interés por establecer relaciones futuras con personas de diferentes orígenes culturales.					
Haber participado en las sesiones me ha hecho reflexionar sobre situaciones racistas que antes tenía normalizadas.					

Siento que las sesiones han despertado mi interés por el ámbito intercultural.					
Creo que el haber trabajado con compañeros ha sido beneficioso para el grupo.					
El hecho de haber podido escuchar las opiniones de mis compañeras/os me ha ayudado a entender otros puntos de vista que no había considerado en un primer momento.					
Considero que en el grupo de trabajo hemos desarrollado buenas actitudes hacia diferentes opiniones, ideas, pensamientos, etc.					
Hubiese preferido trabajar de manera individual en todas las sesiones ya que no siento que no ha sido beneficioso el trabajar en grupo.					
El rol del docente ha sido beneficioso para el grupo clase.					
Siento que el docente no ha hecho lo suficiente para que las actividades involucrasen a todas las compañeras y compañeros.					
Creo que hay aspectos que mejorar de esta propuesta.					
Observaciones (Añade tu opinión o posibles propuestas de mejora)					

#### **4. Conclusiones. Limitaciones del Proyecto de Investigación y Propuestas para su mejora.**

Como hemos podido leer a lo largo de este proyecto de investigación, al ámbito escolar le corresponder el objetivo de crear y desarrollar unas bases personales que permitan convivir armoniosamente en esta sociedad plural y democrática. La escuela es un escenario obligatorio en el que participar donde emerge la necesidad de saber convivir con diferentes grupos sociales, trabajar cooperativamente y buscar respuesta para resolver posibles conflictos (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014).

La corriente migratoria que viene ocurriendo desde unas décadas atrás ha evidenciado la urgente obligación del sistema educativo de cualificarse en materia intercultural, puesto que la respuesta pedagógica que se está viendo ante la diversidad cultural se centra en medidas especiales compensatorias olvidando los principios de inclusión (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014).

Así pues, en un mundo de constante cambio y tan plural no hay cabida para las respuestas pedagógicas no inclusivas, para un currículo rígido que compensa y no vela por la igualdad de oportunidades, etc. Es por ello, que desde la esfera educativa debemos ser conscientes de nuestro importante papel para erradicar este tipo de prácticas y, de este modo, actitudes y comportamientos racistas (teniendo en cuenta todas las modalidades en

las que el racismo se puede manifestar) y comenzar a sembrar un conjunto de valores que nos permitan convivir armoniosamente.

Para ello, es necesario trabajar en todos los niveles educativos bajo este enfoque inclusivo, identificando, respetando y valorando las diferencias de todas y todos para llevar a cabo unas verdaderas prácticas pedagógicas inclusivas. Además, en este enfoque inclusivo, debemos de darle especial importancia a la materia intercultural, ya que en algunas ocasiones desde dicho enfoque parece ser que no se contempla tal temática.

La Educación Intercultural se tiene que percibir como un área obligatoria en el estudio de las y los futuros docentes. Esta formación en educación intercultural no solo romperá las creencias y pensamientos, que nos vienen dados por el neoliberalismo, sobre el poder que ejercen algunos grupos culturales sobre otros, sino que, además, permitirá dar respuesta a la diversidad cultural que se encuentra en las sociedades actuales, valorando y respetando este pluralismo cultural (Arroyo, 2013). También, debemos de puntualizar que una formación en educación inclusiva asentará las bases de unas buenas relaciones interculturales, a través de la adquisición de herramientas culturales (Aguavil y Andino, 2017).

Es por ello, que nuestra investigación finaliza con la propuesta de la realización de sesiones donde se desarrollen la Teoría del Contacto Imaginado (Crisp y Turner, 2012) a través de la narrativa (Igartua, Wojcieszak y Kim, 2018) en sesiones donde se desarrollen la Teoría del Contacto Imaginado con el objetivo de fomentar y desarrollar unas buenas actitudes interculturales en futuros docentes.

Crisp y Turner (2012) nos proponen en su investigación, la Hipótesis del Contacto Imaginado, que determinadas técnicas de imagen pueden facilitar la flexibilidad y creatividad en la exploración de procesos y efectos de contacto intergrupales, siendo estos útiles en contextos educativos.

Por otro lado, Igartua, Wojcieszak y Kim (2018) han demostrado que el entrenamiento de unas relaciones interculturales a través del contacto imaginado y la continua presentación de textos narrativos que expresen relatos racistas desde el punto de vista del grupo minoritario, incrementa una empatía, apertura y mejores actitudes hacia futuras relaciones interculturales.

Sin embargo, como limitación de nuestra investigación y haciendo referencia a los estudios de Miles y Crisp (2014) debemos señalar que el contacto imaginado es más efectivo en niños que en la etapa adulta por diferentes razones, entre los que destaca el funcionamiento cognitivo en distintas etapas evolutivas.

Además, nuestra propuesta no ha podido traspasar el papel y poder haberla desarrollado en aulas universitarias de estudiantes de Grado de Educación Infantil y Primaria y poder haber hecho un seguimiento en los años posteriores. De este modo, hubiésemos podido descubrir a través de la recogida de información de entrevistas, encuestas, diario de campo, etc., que tan viable es nuestro planteamiento y de qué manera estas actitudes interculturales fueron realmente exitosas o no. Por ello, este punto sería un planteamiento de mejora en nuestra investigación.

También, la idea de que el alumnado llevara a cabo investigaciones más profundas sobre estos relatos e intentaran contactar con estas personas podría facilitarles el desarrollo de estas actitudes interculturales y poner en práctica las habilidades interculturales que estaría a punto de emerger. Este contacto intergrupales está demostrado tener múltiples beneficios, destacando entre ellos la reducción de prejuicios y la ansiedad que surge en las interacciones interculturales (Wang, Kenneth y Galisky, 2014).

Por último, me gustaría finalizar este trabajo con una autora que admiro por sus narrativas, trabajos y expansión de su ideología social sobre el hecho de ser mujer y ser africana, hablo de la nigeriana Chimamanda Ngozi, quién nos dice:

*“Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to disposses and to malign, but stories can also be used empower and humanize. Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity”.*

*“Las historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han utilizado para despojar y difamar, pero las historias también se pueden utilizar para empoderar y humanizar. Las historias pueden romper la dignidad de un pueblo, pero las historias también pueden reparar esa dignidad rota”.*

Chimamanda Ngozi Adichie



## REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, L. (2004). *La Educación Intercultural: Concepto, Paradigmas, Realizaciones*.
- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2008). *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Revista Complutense de Educación, nº 2 (19), 275-292.
- Aguado. C., Ballesteros, B., Del Olmo, García, G., Malik, B., Mata, P., De Ormachea, V. Osuna. C., Pujalte., C., y Melero,H (2017). *Educación Intercultural*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2017.
- Aguaded, E.M., y González, E. (2013). *La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales*. Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (1), 339-365.
- Aguavil. J., y Andino, A. (2019). *Necesidades formativas de docentes en Educación Intercultural Tsáchila*. Alteridad, Revista de Educación. Vol.14, Nº 1, 74-83.
- Alvarez, J.L. (2013). *Interculturalidad: Inclusión y Exclusión en la política de gestión en Barcelona*. Revista CIAD Reforma y Democracia, 57.
- Alvarez, J.L., y Essomba, M.A. (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Vol 38. Grao.
- Arroyo-González,M.J (2013). *La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa*. Revista de Educación Inclusiva. Vol. 6 (2), pp144-159.
- Banks, James A. (1989). *Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals*.En *Multicultural Education in Western Societies*. Editado por J.A. Banks y J. Lynch. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión*
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An International study of Inclusion in Education, London: Routledge*.

Bustos, L., De Santiago Ortega., P., Martínez. M.A.,y Rengifo. M.S., (2019). *Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales*. Mediaciones Sociales Vol.18, 25-42.

Cala, V., Soriano-Ayala.,E., y Dalouh., R. (2018). *Racismo y Salud en el Contexto Español: Bases para una educación para la salud transcultural*. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 6 (2). ISSN 2530-4909

Crisp, R., & Turner, R., (2009). *¿Can Imagined Interactions Produce Positive Perceptions? Reducing Prejudice Through Simulated Social Contact*. American Psychologist, 64 (4), 231-240.

Crisp, R. J., Birtel, M. D., & Meleady, R. (2011). Mental Simulations of Social Thought and Action Trivial Tasks or Tools for Transforming Social Policy? Current Directions in Psychological Science, 20(4), 261-264.

Crisp, R., & Turner, R., (2012). *The Imagined Contact Hypothesis*. Advances in Experimental Social Psychology, 46, 125-182.

Díaz, A.M. (2002). *Interacción y multiculturalidad en la escuela*. En P.Pardo y L. Méndez (Coords), *Psicología de la educación multicultural* (pp.279-309).Madrid: UNED.

Dovidio, J. F., Eller, A., & Hewstone, M. (2011). *Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of indirect contact*. Group Processes & Intergroup Relations, 14(2), 147-160.

Escalante, C., Fernández, D., & Gaete, M. (2014). *Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. Revista Electrónica Educare, 18 (2), 71-93.

Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). *Educación inclusiva y cambio escolar*. Revista iberoamericana de educación, nº 55, pp 85-105.

Funes, S. (2000). *Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia*. Contextos Educativos, 3, 91-106.

Gaertner, S., y Dovidio, J. (2000). *Reducing intergroup bias: the common ingroup identity model*. Essays in Social Psychology. Taylor&Francis Group. ISBN 978-0-863-77571-0. ISSN 0-863-77571-3

Galinsky, A. D. (2002). *Creating and reducing intergroup conflict: The role of perspective-taking in affecting outgroup evaluations*. In N. M. A. Mannix, E. A. Mannix, & H. Sondak (Eds.), *Toward phenomenology of groups and group membership (Vol. 4, pp. 85-113)*. Greenwich, CT: JAI.

Galinsky, A., y Moskowitz, G. (2000). *Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), 708-724.

Galinsky, A. D., Wang, C. S., & Ku, G. (2008). *Perspective-takers behave more stereotypically*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 404-419.

García, J., Pulido, R., Montel, A., (1993). *La educación Multicultural y el concepto de cultura una visión desde la antropología social y cultural*. *Revista de Educación*, 32, 83-110.

García, L., Arroyo, M.J. (2014). *La formación del profesorado en educación intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente*. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 2, 127-142.

García, M., García, D., Biencinto, C., Asensio, I. (2012). *Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva*. *Revista de Educación*, 358, 258-281.

Garrote. D., Arena., J.A.,y Jiménez. J. (2018). *Educación Intercultural en el aula: profesorado y TIC*. *Revista Prisma Social*, (22), 326-345.

Igartua, J.J., Wojcieszak, M., y Kim, N. (2018). *The Joint Effects of Imagined Contact and Similarity with the Protagonist of Testimonial Messages Through Identification and Transportation*. *Cuadernos nº45*, ISSN 0719-366. Versión electrónica ISSN 0719-367x

Lepe-Carrión, P. (2018). *Educación, racismo cultural y seguridad nacional: La escuela intercultural en contextos de violencia*. *Educación Pesquisa*, So Paulo, Vol.44.

Miles, E., & Cris, R. (2014). *A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis*. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17 (1), 3-26.

Muntaner, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. *Universidad de las Islas Baleares, 25 años de Integración en España*.

Muñoz, A. (2001). *Enfoques de Educación Multicultural e Intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.

Ocampo, C., & Cid, B. (2012). *Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España*. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1),111-130.

Parrilla, M.A. (2002). *Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva*. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Peñalva, A., & Soriano, E. (2010) *Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras*. *Estudios sobre educación*, 18, 37-57.

Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). *Recent advances in intergroup contact theory*. *International Journal of Intercultural Relations*,35(3), 271-280.

Rodríguez, A., Coello, E., Betancor, V., Rodríguez, R., y Delgado, N. (2006). *Amenaza al endogrupo y nivel de infrahumanización del exogrupo*. *Psicothema*, Vol. 18, Nº 1, pp. 73-77. Universidad de Oviedo.

Rodríguez, A., Fernández, A., (2017). *Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural*. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (2), 465-482.

Santos-Rego, M.A., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2011). *Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias*. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (29).

Santos-Rego, M.A., Cernadas-Ríos, F.X., y Lorenzo-Moledo, M.M. (2014). *La inclusión de la inmigración y la formación intercultural del profesorado*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137.

Sánchez, A., Navas, L., Holgado, P. (2013). *Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente*. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 239-251.

Segato, R. (2007). *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales*. *Educación en Ciudadanía Intercultural*. Fondo Editorial. Universidad Católica de Perú (pp.63-90)

Smith, V. (2006). *La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis*. Actualidades en Psicología, 20,45-71.

Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B., & Bradford, S., (2014). *Imagined contact as a prejudice-reduction intervention in schools: the underlying role of similarity and attitudes*. Journal of Applied Social Psychology, 24, 536-546.

Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., & Stathi, S. (2011). *Improving implicit and explicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children*. Group Processes & Intergroup Relations.

Wang C. S., Kenneth T., Ku G., & Galinsky A. D. (2014) *Perspective-Taking Increases Willingness to Engage in Intergroup Contact*. PLoS ONE 9 (1)

Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). *The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice*. Journal of Personality and Social psychology, 73(1), 73.

## ANEXOS

(A continuación, se presenta la presentación que se les mostrará al alumnado en la actividad número 5)

# ACTIVIDAD 5 CONSTRUYENDO PUENTES



## ¿En qué consiste la actividad?



Lee- los textos que se te presentan en las siguientes casillas. Te resultarán familiares, son fragmentos de historias que ya has leído en sesiones anteriores (en caso de que necesites recordar más detalles, puedes volver a acceder a ellos sin problema)

-Elige a uno de los personajes ( puede guiarte por aquel con el que sientas mayor conexión, simpatía, cariño, etc.)

-Durante esta sesión tendrás que usar tu creatividad para crear de manera individual un PLAN. Un plan imaginario para pasar un día con esta persona. Detalla posibles fragmentos de conversación que puedan surgir, qué le podrías preguntar, dónde iríais a pasar la tarde, qué tipo de relación intercultural establecerías, etc.

-Utiliza todos los recursos que crees que puedas necesitar como tu propio ordenador, cuaderno, etc.

- Antes de finalizar la sesión se hará una recolecta de todos los “planes interculturales con nuestros personajes”. Compartiremos con el grupo nuestros planes elaborados y entre todos seleccionaremos los 5 mejores planes, aquellos que muestren una buena actitud intercultural y una profunda manera de relacionarse con personas de otras culturas.

# AHORA ES EL MOMENTO DE CREAR TU PLAN



"16 años estudiante de bachillerato"  
"Vivo en un pueblo muy pequeño, en una casa con mis padres"  
"Me encantaría ser maestra en unos años"  
"En mi tiempo libre leo, chateo, uso redes sociales como Instagram, paso mucho tiempo con mis amigos, voy a conciertos de Coldplay"  
"Cuando estudie en la universidad viviré con mi mejor amiga, estoy deseando que llegue ese momento"

**Desconocida** (personaje ficticio)

"Me llamo Andrei, llevo viviendo en España tres años, trabajo como camarero"

"Me esforcé mucho en aprender el idioma"

"Cobro 550 euros al mes"

"Aguanto a personas borrachas casi todos los días, que insultan, te desprecian o a veces quieren agredirte"

"Intento ir a visitar a mi familia a Rumanía cuando puedo"

"¿era esa la imagen que tenían de mí? ¿de mi toda la gente de mi país? ¿qué podía hacer yo para cambiar eso? Yo no sentía que estaba robándole nada a nadie"

**Adrei** (personaje ficticio)

"Me siento afortunada. Tengo 16 años, vivo en un pueblo pequeño y soy hija de inmigrante. Crecer en un pueblo tan pequeño cuando el 96% de la población es blanca"

". No he visto a mi padre desde que tenía 8 años y solo hablé con él por teléfono. Fue deportado en 2009. El último día que lo vi fue en una estación de tren. Yo no tenía ni idea de la razón de la despedida y del llanto de todos"

"Mi madre es madre soltera, aterrorizada de ser deportada"

"Vivir el sueño americano, no debería consistir en asustarse cada segundo del día"

**PEJ.** (persona real)

"Me llamo Laura y soy de la República Dominicana. Me mudé a España hace 4 años y, podría decirse que fue por amor. Conocí a Rafael en la Facultad de Medicina"

"Rafael y yo, trabajamos en diferentes hospitales de Madrid"

"vaya suerte tuviste de que Rafael quisiera casarse contigo", "menos mal que fue un español a salvarte" "te casaste por dinero, ¿verdad? ¿pero en tu país hay universidades? ¿acaso recibis educación de calidad?"

"A veces, me pregunto, cómo de avanzado se cree el ser humano para seguir elaborando tales juicios sin conocer la verdadera cara de la realidad."

**Laura** (personaje ficticio)