



Todos y todas somos inmigrantes. Representaciones de niñas y niños de primaria sobre la inmigración*

We all are immigrants. Primary children's representations on immigration

Francisco Gil Carmona

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

Email: francisco.gil@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5964-0967>

Sandra Muzzi

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

Email: sandra.muzzi@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6730-7937>

Antoni Santisteban Fernández

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

Email: antoni.santisteban@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.20>

Resumen

Este trabajo analiza las representaciones sociales de niñas y niños de primaria sobre la inmigración, en base a su propia historia familiar. La investigación se llevó a cabo con el alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria en Badia del Vallès, una ciudad cerca de Barcelona. La migración es un problema social relevante en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que los flujos migratorios en todo el mundo son una constante desde siempre. La política actual de Europa o de los gobiernos nacionales hacia estas personas es controvertida, y es muy frecuente el rechazo con excusas económicas o culturales (vergonzosas). Los refugiados son tratados como inmigrantes ilegales o criminales. Por lo tanto, nuestra investigación es un estudio de caso que entiende contribuir al conocimiento de las representaciones sociales de las niñas y los niños sobre la inmigración, las y los inmigrantes. La investigación se desarrolló en dos fases, en mayo de 2017 y en septiembre de 2017. En la primera, se pasó un cuestionario a 50 estudiantes (27 niñas y 23 niños) y se realizó un grupo focal con 10 niños y niñas. Luego, en la segunda fase se llevaron a cabo 3 grupos focales, con

* Proyecto I+D EDU2016-80145-P. Investigador Principal: Antoni Santisteban. GREDICS (grupo reconocido 2014 SGR 1384).

10 niños y niñas cada uno. La mayor contribución de este estudio es el rechazo de la violencia y la esperanza de un futuro mejor demostrado por las niñas y los niños. Nos dieron una lección de participación, solidaridad y valores democráticos, además de su gran capacidad para analizar la situación actual.

Palabras clave: educación ciudadana; inmigración; diversidad cultural; ciudadanía; representaciones sociales; problema social

Abstract

This paper analyzes social representations of Primary children on immigration, based on their family history. The research was carried out with pupils attending 5th and 6th grade in Badia del Valles, near Barcelona, as they are a representative sample of immigrant society. Migration represents a big issue in the teaching of Social sciences, as migratory flows around the world are a constant ever since. Nevertheless, the current policy of Europe or national governments towards these people is controversial, based mostly on rejection with economic or cultural (shameful) excuses. Refugees are treated as they were illegal immigrants or criminals. So, our research wants to bring knowledge for building a Social Science education based on global citizenship. The research was developed in two phases, on May, 2017 and on September, 2017. In the first phase, a questionnaire was passed to 50 students (27 girls and 23 children). Then, in the second phase 3 focus groups were carried out, with 10 boys and girls each. The greatest contribution of this paper is the rejection of violence and the hope for a better future of all these girls and boys. They gave us a lesson in participation, solidarity and democratic values, besides of their ability to analyze the situation.

Keywords: citizenship teaching; immigration; cultural diversity; citizenship; social representation; social problems

1. Introducción

Esta investigación se sitúa en el marco de un proyecto más amplio sobre cómo se interpretan los problemas sociales. Se trabaja sobre la historia familiar del alumnado de Ciclo Superior de Educación Primaria en relación a sus orígenes y se analizan sus representaciones sociales sobre el concepto de inmigrante. En último término queremos conocer sus ideas alrededor de la afirmación “todos y todas somos inmigrantes”. En algún momento de nuestra historia familiar otras generaciones se desplazaron por necesidad o para buscar mejores condiciones de vida o de trabajo. Abogamos así por una investigación que aporte conocimiento para construir una enseñanza de las ciencias sociales que se base en la educación para una ciudadanía global y en la justicia social (Santisteban, 2017).

Los flujos migratorios hacia Europa a causa de las guerras han sido una constante histórica, que en los últimos tiempos han tenido su origen sobre todo en Oriente Medio. La política de Europa hacia estas personas ha sido controvertida, con algunas excepciones, pero se ha dado un gran rechazo encubierto con excusas económicas o culturales, en muchas ocasiones vergonzantes. Algunos mandatarios europeos tratan a las refugiadas y los refugiados como si fueran inmigrantes ilegales y les aplican decretos de expulsión hacia sus países de origen, sin ninguna posibilidad de asilo político, como si fueran delincuentes. Pero los movimientos migratorios siempre han señalado una situación de necesidad o de conflicto. Recordemos que España ha sido un país de emigrantes y, en algún momento de su historia, de exiliados.

Las migraciones existen desde que existe el ser humano, desde las primeras expansiones desde África hacia todo el planeta, hasta los últimos movimientos de población en el siglo XXI. A lo largo del tiempo han ido cambiando las características de las migraciones, ligadas en general a fenómenos de conquista y movimientos religiosos hasta el siglo XVIII, o relacionadas con las crisis locales, las guerras y la globalización económica en el mundo actual.

Los movimientos de población en el mundo representan una temática que se ha convertido, para la enseñanza de las ciencias sociales, en una cuestión socialmente viva (Evans y Saxe, 1996; Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011), es decir, en un tema controvertido y latente en lo social, por lo que se convierte en una temática que da sentido hoy día a la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia (Hahn, 1991; Hess, 2008). En esta dirección, Hurst y Ross (2000) proponen unos estudios sociales como educación democrática para el cambio social.

Los estudios sobre una educación para la ciudadanía global proponen que se investigue y que se trabaje en las clases sobre la idea de humanidad, reflexionando sobre aquello que todas las mujeres y hombres tenemos en común, aquello que nos hace a todas y todos humanos (Levstik, 2014). El concepto de ciudadanía se ha mostrado insuficiente en los últimos tiempos (Davies, 2015) y se propone el concepto de ciudadanía global en referencia a los derechos nacionales e internacionales de todo ser humano.

La idea que todos y todas somos inmigrantes, y que Cataluña ha sido siempre un lugar de paso, de encuentro, de mezcla y de convivencia, tiene una gran potencialidad educativa y se basa en teorías de historiadores y geógrafos que han tenido una gran influencia en las ciencias sociales en nuestro contexto. Vilà i Valentí (1992) en su geografía de España destaca la posición geográfica de Cataluña entre tres frentes periféricos diferenciados, Europa, Península i Mediterráneo, lo que explicaría la diversidad de sus corrientes de población. Vicens Vives (1984) escribe en 1954 un ensayo donde describe Cataluña como pasadizo geohistórico entre montañas, que lo ha convertido en un pueblo mestizo o híbrido, donde los procesos migratorios nunca han cesado. Considera que en Europa hay otros países en esta situación, como Alemania que sería un prototipo de pueblo pasadizo. En esta misma línea Pierre Vilar (1964) define Cataluña como lugar de paso. Y también Montaner (1968), en su valoración de los beneficios de la inmigración de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, considera que la población catalana es fruto de las mezclas que se han producido a lo largo de los tiempos.

2. Las representaciones sociales del alumnado sobre la inmigración

La pregunta que nos hemos hecho es: ¿Cómo ven las niñas y los niños de primaria a las y los inmigrantes? ¿Qué ideas tienen sobre estas personas? ¿Saben realmente quiénes son y por qué llegan a nuestro país? ¿Han reflexionado o les han hecho reflexionar en algún momento sobre sus orígenes o sobre sus identidades? ¿Se han parado a pensar que, de alguna forma, todas y todos somos inmigrantes? Partimos del concepto de representaciones sociales (Moscovici, 2011; Jodelet, 1993), para poder aprovechar los aspectos más constructivos de la teoría, para comprender mejor qué sabe el alumnado, qué imágenes ha creado, qué explicaciones da dentro de su lógica de experiencia.

Partimos del hecho de que las representaciones sociales de las niñas y de los niños se forman mediante la relación diaria con el mundo que los envuelve, o sea la familia, la escuela u otras experiencias de vida. Sus representaciones sociales estructuran la realidad de niñas y niños, y ayudan a situar todas las nuevas concepciones en el sistema de creencias del grupo al cual pertenecen. Permiten conocer, describir y clasificar conocimientos y/o elementos nuevos a lo largo de los procesos de aprendizaje (Castorina, Clemente y Barreiro, 2005). Dicho de otra manera, las representaciones son funcionales para la adaptación del individuo a la comunidad.

En la literatura científica hay una gran cantidad de trabajos sobre la inclusión de niñas y niños inmigrantes en las escuelas españolas o de otros países europeos. Pero existe un vacío importante de estudios sobre lo que sucede en las aulas donde la diversidad es un hecho o sobre las actuaciones del profesorado (Martínez Pereira, Maquilón y Alves, 2013; Serulnicoff y Bernardini, 2015). También sabemos muy poco sobre cómo las niñas y los niños o el profesorado se representan a las personas inmigrantes.

Existen trabajos que proponen innovaciones didácticas sobre el concepto de diferencia, ya sea en su aspecto positivo como diversidad, ya sea en su aspecto negativo como desigualdad (Casas, 1999). Pero apenas hay estudios sobre lo que piensan las niñas y los niños de primaria en relación a quienes son las y los inmigrantes, así como sobre las causas y consecuencias de las migraciones. Más bien se trabaja el concepto de inmigración como parte de la justificación de la diversidad (Llonch, Gonell e Isern, 2014, por ejemplo). Escasos trabajos han planteado propuestas globales basadas en la diversidad cultural y en la perspectiva de ciudadanía global (por ejemplo, Batllori, et al., 2009).

La investigación se desarrolla a partir de una temática que podemos considerar una cuestión socialmente viva: ¿Quiénes son las y los inmigrantes? También pretende que el alumnado comprenda la situación desde una perspectiva temporal y global, y se identifique con esas personas, mediante la reflexión crítica, a partir de otra cuestión: ¿Son todas las personas inmigrantes? El objetivo era investigar cuáles son las ideas de un grupo de niñas y niños de primaria sobre este tema, además de valorar o no la presencia de estereotipos o prejuicios. Los aspectos investigados tal vez ayuden a plantear nuevos enfoques prácticos que generen cambios educativos, desde la defensa de los derechos humanos. Por último, los resultados nos deben ayudar a pensar futuras investigaciones.

3. Contextualización

Nuestra intervención educativa se ha realizado en un centro educativo público de Educación Infantil y Educación Primaria, en la ciudad catalana de Badia del Vallès, ubicado en una población de la comarca del Vallès Occidental, dentro del área metropolitana de Barcelona. Es uno de los municipios con mayor densidad de población del país y uno de los más jóvenes de Cataluña. Además, es la localidad con la renta familiar más baja de Cataluña.

Badia del Vallès es una localidad ideada desde el Instituto Nacional de la Vivienda en 1961, que decidió construir un parque con más de 11.000 pisos sociales. En sus orígenes, fue llegando gente de diversos puntos de España con dificultades para adquirir vivienda. Este flujo migratorio de finales de los años '60 tuvo un gran impacto sobre el territorio. En la actualidad continúa siendo

un municipio con problemas económicos y sociales, de hecho, el paro roza el 20% y cerca de un 30% de las familias reciben ayuda de los servicios sociales.

Con una población de algo más de 13.000 habitantes, casi el 6% son personas extranjeras. De hecho, en Badia del Vallès conviven dos flujos migratorios: el primero y más intenso es el de salida de población joven, y el segundo, la entrada de familias de diferentes orígenes. En Badia del Vallès hay presentes muchas nacionalidades, alrededor de 51 países están representados, aunque la mayoría, casi el 54%, son originarios de Marruecos, país al que siguen distintos países latinoamericanos.

La escuela cuenta con una importante presencia de población extranjera con orígenes bastante diversos, lo que ha constituido un factor importante de motivación para la elección del caso en nuestra investigación. La escuela se inauguró en el curso escolar 1975-1976 y comparte recinto con otro centro educativo de la ciudad. En la actualidad, el centro cuenta con dos líneas por nivel en todos los cursos de educación infantil y educación primaria.

4. Métodos e instrumentos de la investigación

El enfoque metodológico de la investigación se enmarca en el paradigma crítico que pretende aportar información para cambiar las prácticas de enseñanza. Es una investigación que sigue un modelo interpretativo con métodos mixtos, ya que siguiendo a Eisner (1998), consideramos que lo más importante son las finalidades de la investigación y que los métodos deben adaptarse a los objetivos.

La investigación se llevó a cabo en el Ciclo Superior de Educación Primaria, cuando estaban en 5º curso y en 6º, a partir de dos instrumentos de investigación: un cuestionario y grupos focales. La muestra está determinada por la tipología de centro que buscábamos, aunque también tuvimos en cuenta la disponibilidad del profesorado a colaborar en la investigación. La elección del centro puede situarnos en un estudio de caso en referencia al centro escolar. La investigación se desarrolló en dos fases.

En la primera fase, realizada cuando el alumnado cursaba 5º de Educación Primaria, se pasó un cuestionario con actividades para el alumnado, al que respondieron un total de 50 niños y niñas (27 niñas y 23 niños). Dentro de esta primera fase y como complemento del cuestionario se realizó un grupo focal, con alumnado de las dos clases, para el cual se escogieron 10 niños y niñas mediante un muestreo estratificado, según los criterios de género y país de origen. Estos dos criterios nos han permitido garantizar una representación equilibrada de niñas y niños, además de poder valorar y comparar las representaciones del alumnado español, catalán y extranjero o de origen extranjero¹.

Para este primer grupo focal se diseñó un guion con las diferentes dimensiones de la investigación y con la intención de profundizar y ampliar en aspectos también tratados en el cuestionario, como los conceptos de extranjero/a, inmigrante, igualdad y diferencia. Hemos

¹ Por extranjero o de origen extranjero se entiende la niña o el niño nacido fuera de España, o con padre o madre o los dos extranjeros, o sea, de nacionalidad no española.

validado esta herramienta sometiéndola a la valoración de investigadores con experiencia en la educación primaria. El cuestionario y el grupo focal se realizaron en diciembre de 2016.



La segunda fase, realizada con el mismo alumnado cuando cursaba 6º de Educación Primaria, consistió en tres nuevos grupos focales, realizados en septiembre de 2017. Debe tenerse en cuenta que fue después de los atentados terroristas en Cataluña el 17 agosto del mismo año. También se sitúan a pocos días del referéndum sobre la independencia de Cataluña que tuvo lugar el 1 de octubre, lo cual también aparece en los testimonios del alumnado, como comentaremos en el análisis de resultados. Nuestra idea era poder contrastar los resultados de los grupos de la primera fase con los grupos focales de la segunda, en una triangulación temporal, pero sin poder prever los acontecimientos que tuvieron lugar entre una fase y otra.

Los grupos focales de esta segunda fase de la investigación giraron alrededor de una serie de preguntas abiertas, que formaban parte de un guion semiestructurado que aceptaba elementos no previstos o permitía abrir nuevas vías para indagar. Las cuestiones generales planteadas eran en primer lugar tres preguntas para situar la temática y relacionarla con sus experiencias, y tres preguntas más que incidían en especial en la naturaleza universal y humanista del hecho migratorio.

5. Resultados obtenidos en la primera fase de la investigación

El material de trabajo de las actividades realizadas por el alumnado se elaboró a partir de una propuesta didáctica anterior (Santisteban et al., 2011). Consistía en leer diferentes textos de niños y niñas, que estaban acompañados de una fotografía, sobre sus orígenes familiares, de padres y abuelos. Estos niños y niñas con sus historias, quería ser una muestra de casos comunes de la población infantil que en la actualidad podemos encontrar en cualquier ciudad del área metropolitana de Barcelona, teniendo en cuenta su procedencia familiar. Después de la lectura el alumnado debía escribir su propio relato siguiendo los modelos.

Tabla 1
Textos de niños y niñas

	<p>Àngel (Nacido en Badia del Vallès en noviembre de 1999) Sus padres, Núria y Andrés, también nacieron en Badia del Vallès. Los abuelos por parte de madre, Josefa y José, también nacieron en Badia del Vallès. Los padres de la Josefa (bisabuelos del Àngel) eran de Andalucía. Los abuelos por parte de padre son tarrasenses nacidos en Sevilla.</p>
	<p>Maya (Nacida en Badia del Vallès en junio de 2000) La madre de la Maya, Tere, nació en Monterrey, México. El padre, Xavier, nació en Badia del Vallès. Ambos se conocieron en México D.F., donde él hacía su tesis doctoral. Los abuelos paternos, en Lorenzo y la Margarita, nacieron en Cartagena, Murcia, y viven en Badia del Vallès desde hace más de 50 años. Los abuelos maternos viven ambos en San Luis Potosí, México.</p>



Sara (Nacida en 1997 en China)

Neus y Santi, los padres de Sara, han nacido en Badia del Vallès. Tres de los abuelos de Sara son nacidos fuera de Badia del Vallès. El Padre de Santi, en Benigno, nació en Villalquite, un pueblo de León, y vive en Badia del Vallès desde 1953.

La madre de la Nieves nació en El Genovés, en Valencia y vino a Badia del Vallès el año 1948. El padre de Nieves nació en Torrente de Cinca, en Huesca.



Unai (Nacido en Badia del Vallès en octubre de 2000)

Sus padres, Vicky y Paco, también han nacido en Badia del Vallès. Los padres de Vicky, Teófilo y Mari Cruz, son los dos nacidos en Peñalba del Castro, Burgos. Vinieron a Badia del Vallès en 1963. En el pueblo, aún vive la abuela.

La madre de Paco, Paquita, es de Alcalá la Real, Jaén. El padre, Juan, es de Alba, Almería. Juan llegó a Badia del Vallès en 1961. La Paquita, en 1955.



Mireia (Nacida en Badia del Vallès en 1998)

Sus padres, Inma y Pedro, también han nacido en Badia del Vallès, como los abuelos maternos, Josep y Remedios, y los abuelos paternos, María Teresa y en Miquel.

Si vamos más atrás, veremos muchos ascendentes nacidos en Badia del Vallès, pero también muchos otros que han venido de fuera: de Mura, de Vinaròs, de Peralta de Alcolea, de Monzón, de Valencia, de Lugo, del Ferrol.



Samir (Nacido en Badia del Vallès en 2003)

La madre del Samir, la Warda, nació en Badia del Vallès. Sus padres llegaron hace treinta años, procedentes de Marruecos.

El abuelo de Samir llegó a Badia del Vallès hace dieciséis años.

Poco a poco fue llevando a su familia. Su mujer y su hijo Ahmed (el padre de Samir), vinieron hace nueve años.

Nota: Adaptación realizada para la investigación a partir de los materiales de la exposición: "Qui som. Una exposició sobre els terrassencs del segle XXI". Ajuntament de Terrassa, 2007.

El análisis de las producciones de los 50 niños y niñas nos lleva en primer lugar a interpretar sus biografías familiares, donde hacen un recorrido por los orígenes de sus familias, a partir del ejemplo que se les proporciona de diversos niños y niñas con los que podrían identificarse. Un 32% ha nacido en Cataluña, un 12% en el extranjero y un 56% han nacido en Cataluña, pero sus padres o abuelos provienen de otras zonas de España o del extranjero.

La procedencia de los niños y niñas extranjeros es diversa: Marruecos, China y Guinea Ecuatorial. El lugar de nacimiento de padres, madres, abuelos y abuelas nacidos en el extranjero nos muestra también otros países diferentes: Estados Unidos, Francia, Alemania, Portugal y Japón. La procedencia de padres y abuelos nacidos en el resto de España también es muy diversa: Galicia, Castilla - La Mancha, Andalucía, Valencia, Castilla y León, Extremadura y Madrid.

Los textos de los niños y niñas muestran la diversidad de sus orígenes y sus representaciones sobre el fenómeno de la inmigración. Viven el contexto de diversidad como algo natural. Veamos algunos textos para comprenderlo:

XS.- He nacido en Sabadell. Mi padre nació en Barcelona y mi madre en Granada. Mis padres antes vivían en Rubí, pero llegaron hace 15 años a Badia del Vallès...

RA.- Nacido en Badia del Vallès el 2005. Mi padre es de Badia del Vallès y mi madre también. Mi abuela es del barrio de la Mina [Barcelona] y mi bisabuelo también, y mi bisabuela es de la India, y toda mi familia es de Barcelona.

AM.- Yo he nacido en Hospitalet de Llobregat. Mis padres nacieron en Marruecos, pero hace más de 14 años que vinieron a España (...). Yo tengo tres hermanos y dos hermanastros...

YA.- Nací en Badia del Vallès. Mi madre es japonesa. Mi padre es de Badia. Se conocieron en el Camino de Santiago...

LM.- Nací en Guinea Ecuatorial (...). Vine a España cuando tenía 3 años...

CH.- Nací en China en 2005, como mi madre y mi padre...

PO.- (...) Mi madre nació en Alemania y mi padre en Sabadell, y mis abuelos maternos nacieron en Bilbao y mi abuela en Andalucía...

NA.- Nacida en Badia del Vallès el 2005. Mi madre se llama Y., pero no tengo padre porque nació por in vitro. Mi madre nació en Badia del Vallès. Mi abuela se llama J. y nació en Portugal.

En el estudio de este caso, de una escuela de primaria de esta ciudad de la conurbación de Barcelona, la pregunta *¿todos somos inmigrantes?*, tiene tanto o más significado que en cualquier otro sitio. De las respuestas del alumnado se desprende, como algo que ven evidente, que sus orígenes son diversos, pero que ellos y ellas pertenecen a una realidad compleja que no se define con una etiqueta.

En el grupo focal se planteó el significado de la palabra inmigrante. Aparecieron afirmaciones como: *“Todo el que viene de otro lugar / El que va de un lugar a otro (como los pájaros) / El que va de España a China / Todo el que viene a España / Si te quedas a vivir en un país al que vas, entonces eres inmigrante / Gente que vive en un lugar y marcha a vivir a otro”*.

Se desprende la idea de que el concepto de inmigración está asociado al traslado físico, pero sobre todo cuando el lugar al que vas se acaba convirtiendo en tu zona de residencia. A la pregunta de cuáles eran los motivos por los cuáles la gente marchaba de un lugar a otro, aparecieron las siguientes ideas: *“Por motivos laborales: por traslado del trabajo / Para buscar trabajo / Por motivos económicos / Porque no se tiene dinero / Porque estás amenazado, por deudas / Por motivos de seguridad”*.

Parece afianzada la representación entre los alumnos y alumnas que las cuestiones económicas son la causa principal de las migraciones. Sin embargo, nos han parecido sorprendentes algunos comentarios relacionados con motivos de seguridad y por motivos de deudas. Nos hace pensar en la influencia de los medios de comunicación en las respuestas del alumnado, así como la posible repercusión de algún caso vivido por algún familiar o conocido. En cualquier caso, no se ahondó más en estas respuestas en concreto, porque no se consideró correcto.

En el grupo focal se discutió sobre qué sucedía si sus abuelos no habían nacido aquí, si serían considerados extranjeros, lo que hizo surgir comentarios como: *“Si marchan fuera de España, sí que serían extranjeros / Si es chino, es extranjero y siempre será extranjero, a menos que obtenga la nacionalidad / Si tienes los papeles, aunque seas de fuera ya no eres extranjero / Obtienes la nacionalidad del lugar en el que naces / Yo tengo el DNI pero no me siento española...”*.

Los niños y niñas distinguen con claridad los aspectos legales de los sentimentales, tener documentación o sentirse de... Afloran así aspectos vinculados tanto a cuestiones relativas a la situación de legalidad y derechos de la ciudadanía, como aspectos relacionados con la identidad

cultural o territorial. Es probable que sean ideas que han vivido en el contexto familiar, a veces relacionadas con aspectos administrativos o legales, como es la obtención de los permisos de residencia. Se interpreta, en especial entre los niños y niñas que no son de origen español, que este es un tema que conocen de manera cercana o directa.

Durante la realización del primer grupo focal se trató de indagar en aspectos más sensibles, como podría ser el racismo. En algún caso, aparece el tema del color de la piel, como causa de discriminación o las diferentes formas de vestir, especialmente en la cultura musulmana. No parece que existan, sin embargo, actitudes ni prejuicios arraigados entre los alumnos y alumnas que formaron parte del grupo de discusión, aunque algunos de ellos afirmaron haber sido insultados ellos mismos por el color de la piel o por el rasgo de los ojos, como en el caso manifestado por el niño chino.

Podríamos afirmar, en este caso analizado, que los niños y niñas nacidos en otros países o de padres extranjeros tienen actitudes más tolerantes con respecto al hecho migratorio, pues lo han vivido en primera persona o bien han conocido el caso de algún miembro de su familia o alguien próximo. Comprenden mejor la situación, tienen conocimiento de las diferentes situaciones relativas a la legalidad y muestran mayor empatía a partir de los comentarios que hacen con respecto a otras personas.

Bien avanzado el grupo focal, planteamos en el mismo la pregunta sobre si ser extranjero o inmigrante era igual o tenía el mismo significado. En este caso, no aparecen ideas muy claras al respecto. Lo que sí queda patente es que mientras el concepto de extranjero no tiene connotaciones negativas, el de inmigrante lleva implícitos en sus representaciones aspectos mucho más peyorativos. Parece que sobre esta cuestión juegan un papel fundamental los aspectos económicos y se asocia la pobreza con la inmigración. Es curioso que los europeos son reconocidos como extranjeros, mientras que los inmigrantes de otros países africanos, asiáticos o latinoamericanos son considerados inmigrantes.

Interpretamos que la influencia de los medios de comunicación puede ayudar a formar y consolidar ese tipo de representaciones sociales entre los alumnos/as. Cabe recordar que los medios han estado ofreciendo en los últimos tiempos muchas noticias sobre las muertes de personas en el Mar Mediterráneo, calificadas como “inmigrantes”, cuando en realidad deberían considerarse refugiadas/os. Este tipo de informaciones no siempre es tratado de manera ajustada a la realidad, sino que existe una gran influencia ideológica en las interpretaciones, lo que requiere sin duda una atención especial por parte de la enseñanza de las ciencias sociales, en especial sobre la veracidad o la fiabilidad de las fuentes (Santisteban et al., 2016).

6. Resultados de la segunda fase de investigación

Esta segunda fase se realizó 9 meses después y consistió en tres grupos focales con niños y niñas de la misma escuela y del mismo nivel. Nuestra pretensión era ahondar en las representaciones sociales del alumnado y, en especial, hacer aparecer sus valoraciones más precisas en relación a los y las inmigrantes. También pretendíamos insistir en la idea que “todos y todas somos inmigrantes”, ya que en la primera fase habíamos obtenido aportaciones poco desarrolladas por parte de los niños y niñas, así que insistimos sobre todo en esta cuestión. Como

ya hemos señalado, éramos conscientes que los atentados terroristas de agosto del mismo año podrían influir en los resultados. Y, como era de esperar, también aparecieron reflejados los hechos relacionados con el proceso independentista en Cataluña. Estos acontecimientos aparecen de una forma natural y no deben ocultarse en la escuela, ya que forman parte de nuestra realidad.

El guion previo de los grupos focales giró alrededor de seis cuestiones, las tres primeras de las cuales eran un intento de relacionar sus experiencias y sus conocimientos con la temática y también para generar debate desde una perspectiva diferente, alejada de los debates polarizados: a) ¿por qué marcha la gente de su país?; b) ¿qué sucede cuando llegan personas de otro país?; c) ¿es bueno tener amigos y amigas de culturas diferentes?; d) ¿es mejor que todo el mundo sea igual o que la gente sea diferente, que tenga culturas o costumbres diferentes? Las siguientes cuestiones que planteaba nuestro guion abierto estaban más centradas en la idea de las migraciones como algo intrínseco al ser humano: e) en una familia, a lo largo de su historia, siempre ha existido un momento que alguien ha tenido que emigrar, ¿cuál es el caso de vuestra familia?; f) ¿podemos decir que todo el mundo es inmigrante?; g) se dice que Cataluña se ha caracterizado por ser un lugar de encuentro, de mezcla y de convivencia pacífica, ¿qué piensas?

En cuanto a la primera parte, los niños y niñas indican varias causas para la emigración, aunque predominan las opiniones del tipo: *“falta de dinero, de comida o de trabajo”*. Algunos niños citan la guerra, aunque algún niño cita también los “temas políticos” y una niña habla de injusticia y del trato que recibes por parte de otras personas, lo cual puede obligarte a abandonar tu país. Esta misma niña afirma que las causas no pueden ser solo económicas, sino que siempre se necesita *“un buen motivo”*, aunque no especifica cuál. En algún caso aparecen las catástrofes naturales como detonante. En uno de los grupos focales se ha hablado de las pateras y de la valla de Melilla, que impide entrar a los marroquíes. Una niña pregunta por qué no se les deja entrar en nuestro país: *“En las noticias pusieron un video donde había una valla y los marroquíes intentaban entrar. ¿Por qué no les dejan entrar?”*.

Sobre lo que sucede cuando llega una persona inmigrada, una niña pregunta a los compañeros y compañeras: *“¿Quién se ha inventado todo eso de yo soy castellana, yo soy catalana, yo soy negra o blanca?, ¿pero qué importancia tiene todo esto? Lo importante es que eres una persona amable, ¿no?”*. Y continúa su argumentación para concluir que parece que solo importa *“tener un papel o un pasaporte”*. Los niños y niñas de uno de los grupos focales consideraron que *“los inmigrantes en avión son legales, en cambio otros que vienen en patera o por la valla no [se refiere a Melilla]”*. Alguien concluye en este sentido que *“si vienen aquí por necesidad, yo los dejaría entrar para buscar trabajo”*. De hecho, exceptuando un niño, todos dejarían entrar en España a cualquier persona para buscar trabajo y mejorar su calidad de vida, sin embargo, ponen una condición que todos aceptan: *“no tiene que hacer daño”*. Solo un niño de este grupo no los dejaría entrar porque: *“¿qué pasa si te mienten y después hacen algo mal?”*. En todos los grupos aparece la sombra de los atentados terroristas del verano.

Recordemos que el centro educativo está situado en una población que cuenta con un porcentaje muy elevado de población inmigrante, especialmente, de Marruecos. Hay una corriente de opinión que podría resumirse en los siguientes testimonios: *“A veces no se acepta a la gente que viene de otro país”*. *“Hay mucha gente que es racista, no les gusta la gente que viene de fuera, dicen*

que tiran bombas, que son yihadistas, que son terroristas, solo por ser musulmanes". Algún niño señala en dirección contraria: "Ellos comenzaron la guerra en París..., algunos son malos..., no todos". "Son de otro país... son de otra raza... Los marroquíes". Hace este comentario sin tener en cuenta el origen de alguno de sus compañeros, ya que no los relaciona con los hechos que comentan. En uno de los grupos, cuando se habla de estos hechos un niño afirma que "nadie de mi familia lo ha hecho". Una niña piensa que esas personas "tenían otra mentalidad". En esta línea otro comenta que "los marroquíes no tienen que irse de España, eso se evitaría controlando más las fronteras". En este punto surgen comentarios sobre diversos conflictos en el mundo, como el conflicto entre Estados Unidos y Corea del Norte. Una niña advierte que esto podría provocar la tercera guerra mundial.

En uno de los grupos focales se reflexiona sobre la discriminación, que se relaciona sobre todo con personas marroquíes, discriminación por temas religiosos, pero también por el color de la piel o por desconocer el idioma. El tema del color de la piel aparece en todos los grupos como causa de discriminación. Algunos niños y niñas afirman que "no pasa nada por ser diferente". En esta discusión aparece el tema de la discriminación por razones de género, se habla del machismo en nuestra sociedad, se critica que solo el hombre se considere una persona fuerte, surge algún ejemplo de crítica, como que las mujeres no puedan jugar a fútbol. En este caso, por los argumentos que presenta este alumnado, la educación escolar parece tener una influencia relevante.

En esta parte de la investigación aparecen referencias al referéndum sobre la independencia de Cataluña que debía celebrarse en pocos días, siendo un tema de debate presente en los medios y en la calle, aunque los comentarios de los niños y niñas se centraron en temas de la lengua como su principal preocupación. En un grupo focal un niño expresa su preocupación por una posible independencia de Cataluña porque su padre "no se podría quedar ya que no habla catalán y entonces tendría que marcharse". Pero la respuesta de otros niños y niñas le contradicen. Después opinan que cuando alguien quiere entenderse se entiende, aunque no hable el mismo idioma. Algunos ponen ejemplos de la diversidad lingüística que existe en Cataluña y afirman que saber muchos idiomas es muy valioso. Un alumno explica: "un chino nos puede enseñar chino, si es una buena persona da igual que sea de otro país". "Yo también creo que es bueno aprender su idioma y otra cosa de su país, su cultura etc. Después, cuando eres grande y vas a trabajar en este país puedes hablar con las personas". Otros comentan que si alguien no habla catalán pueden hacer un curso. Otro afirma: "...si la gente de verdad ve que necesitas ayuda, para hablar y comunicar, yo creo que la ayudan". Algunos proponen que, si fuera necesario -para los inmigrantes-, se pueden contratar a "personas que trabajan para traducir, para que la gente pueda comunicarse".

Aparece con fuerza la idea que las diferencias culturales son buenas, hasta el punto que una niña afirma que "tener amigos de diferentes culturas es bueno, la diferencia es buena porque eres más sociable". Un niño dice: "Ha de haber variedad en el mundo, si todos pensáramos igual sería malo". Otros comentarios reiteran que les encanta tener amigos de distintas culturas y hablar diferentes lenguas. A pesar de todo, cuando reflexionan sobre el hecho de la diversidad y sobre la igualdad, una niña muestra su protesta por el rechazo que ha sufrido. Se considera marroquí, aunque ha nacido aquí. Algunos niños de la escuela la acosaban con palabras como: "no me toques",

“eres la peste”, “huelas”. El caso fue solucionado por el equipo de maestros y maestras. Otra niña quiere que sepamos que es de etnia gitana y que *“hay niños a los que no caigo bien, aunque no les he hecho nada”*. Sin embargo, está contenta porque tiene buenas amigas en clase. Aparece en el debate el color de la piel y la religión, de nuevo. Algunas niñas hablan de su religión. Una se define como cristiana, aunque dice que va *“al culto, no a la Iglesia”*. Otra nos dice que es musulmana. Las diferentes opciones son escuchadas por los niños y niñas con total normalidad.

Cuando les proponemos reflexionar sobre el hecho que todas las familias en algún momento de su historia han tenido que emigrar, su contexto es un reflejo de esta realidad, pero no en el pasado, sino en el presente. Casi todos los niños y niñas tienen a alguien que no ha nacido en Cataluña, más bien en el resto de España o en otro país, pero no los consideran inmigrantes o lo hacen en muy pocos casos. La madre de una niña es de Venezuela y el padre español, de Granada. Esta niña considera que su madre es inmigrante, que vino a España por la situación de su país. Otra niña, de etnia gitana, dice que sus abuelos son de Extremadura y sus padres nacieron aquí. No considera a sus abuelos inmigrantes porque no se han ido de España. Los padres de otros dos niños son de Marruecos. Unos hablan catalán *“porque se han criado aquí”* y, por lo tanto, no los consideran inmigrantes. La otra pareja, que viene de una parte de Marruecos *“de donde antes estaban los españoles”*, se les considera inmigrantes porque han ido de un país a otro. Otra abuela es andaluza, la madre catalana y el padre italiano, y el niño piensa que solo su padre es inmigrante, pero no su abuela ni su madre. La inmigración no se comprende como un movimiento territorial, sino relacionada con las fronteras.

En este punto insistimos en debatir sobre la afirmación que hemos hecho: *“¿Podemos decir que todo el mundo es inmigrante?”*. Una de las respuestas más reiteradas ha sido: *“son inmigrantes, pero no tienen por qué”*. Interrogados sobre este aspecto para saber qué querían decir, los niños y niñas piensan que sus familias no son inmigrantes *“del todo”* porque *“si lo miramos bien podemos ver que toda la gente de Cataluña son catalanes, pero nuestros padres pueden ser de otro sitio, por este motivo se nos puede considerar inmigrantes, pero no del todo”*. Y es aquí donde introducen un aspecto en el que coinciden todos: *“aquí en Cataluña todos somos iguales y podemos ir y venir de cualquier sitio”*. En uno de los grupos un niño afirma que es de Rumanía, pero que se siente español y catalán, y comenta: *“Por el hecho de haber nacido en un país no implica cerrarse en ese país, hay muchas culturas muy ricas”*.

Las niñas y los niños cuyos padres son de otro país debaten sobre si son o no inmigrantes. En la discusión aparece la lengua como un factor importante de integración, por lo cual ellos mismos sí se consideran españoles y catalanes. El debate gira entonces hacia ser o sentirse de un país, lo cual para ellos tiene relevancia para que cada persona se sienta o no inmigrante o extranjera. Sentir afecto por el lugar donde estás, donde vives, donde está tu familia ahora, donde te imaginas en un futuro. Vuelve a aparecer entonces el terrorismo como algo inexplicable para ellos. Un niño pregunta o se pregunta: *“Los que son de diferentes países, ¿que razón tienen de matar aquí?”* La mayoría piensa que la actitud hacia el lugar donde se vive es un aspecto muy importante. Todos coinciden en la afirmación de una niña: *“Si vienes desnutridos y buscando trabajo entonces es nuestro deber ayudarles, en cambio si vienen aquí para delinquir no se los tendría que dejar entrar”*.

Introducimos aquí la última tesis que proponemos debatir en los tres grupos focales, sin que sea un condicionante que les impida volver sobre el tema que deseen o introducir temas nuevos. La cuestión es: “Se dice que Cataluña se ha caracterizado por ser un lugar de encuentro, de mezcla y de convivencia pacífica, ¿qué piensas?”. Los niños y niñas piensan que es cierto, que Cataluña es un lugar donde conviven personas de procedencias, culturas y religiones diversas, con lenguas y costumbres diferentes. Ellos y ellas mismas son un ejemplo de esta realidad pasada y presente. A pesar de estos testimonios, el tema del terrorismo vuelve a aparecer como si fuera inevitable, una niña afirma que la mayor parte de la gente quiere convivir en paz, pero no todos piensan igual: *“hay mucha gente buena, pero otras veces hay Yihadistas, racistas y machistas”*. Cuando se les pregunta sobre el significado de estas palabras responden que *“un yihadista mejor no decir que es, el racista es cuando no te gusta hablar con marroquíes o gitanos, un machista es cuando un hombre tiene que trabajar, pero no quiere que lo haga su mujer”*.

Un niño marroquí tiene mucho interés por explicar que marroquíes y musulmanes no son lo mismo, aunque él lo sea. Su compañera añade que quien *“ha hecho eso [atentados de agosto de 2017] no son musulmanes porque nuestra religión no te dice que tienes que hacer eso”*. Un niño completa el argumento: *“¿sabes qué hay?, que a estos les prometen un paraíso y muchas cosas después de la muerte y por eso matan”*. Ante argumentos parecidos surgidos en otro grupo focal un niño interrumpe con vehemencia: *“Eso es mentira, si quieres ir con Dios debes hacer cosas buenas”*. En otro de los grupos un niño quiere recordar que en Siria y Palestina cada día hay bombas y muertos, pero todo esto no sale en la televisión. Una niña interviene desde su experiencia con la intención de aportar otra perspectiva, comenta que ella es cristiana y va al culto: *“soy cristiana de culto [evangélica] pero hay muchos cristianos diferentes”*. Según su parecer entre los cristianos también hay comportamientos diferentes. Explica que cada domingo va *“al culto”* con su familia y otras personas, y que este hecho está muy valorado en su entorno.

En uno de los grupos consideran que la violencia es la mayor dificultad para conseguir vivir en paz. Algunos niños opinan que la culpa es de la educación que dan los padres. Otra niña afirma que la culpa no es de los padres, sino de las escuelas: *“En Marruecos en las escuelas cuando haces algo mal te pegan”*. Otro niño concluye la discusión de una forma muy sensata: *“Aunque tengamos pensamientos diferentes nunca tenemos que matar”*. Hay un rechazo generalizado de la violencia en los tres grupos focales, aunque se reconoce que es algo que está presente. De esta manera lo positivo de la convivencia se contrapone a lo negativo de la actitud violenta de determinadas personas. Cataluña se considera un lugar de encuentro y de mezcla donde la gente ha convivido y convive, con culturas, religiones y opciones diversas, pero los niños y niñas son muy conscientes de los peligros que están presentes, como un uso radicalizado de las religiones o la violencia para imponer ideas. Afortunadamente, la pluralidad y la diversidad se valoran más que la intransigencia y la uniformidad.

7. Conclusiones

En esta investigación interpretativa y crítica, basada en un estudio de caso, no hemos querido generalizar ningún tipo de resultados, sino aportar ideas para tener argumentos para la innovación educativa. Las conclusiones se redactan a partir de la triangulación de los diferentes

instrumentos de investigación aplicados en las dos fases descritas. Pero vale la pena destacar también el enfoque crítico adoptado. Consideramos que nuestro trabajo como investigadores debe ayudar a mejorar la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, basada en la educación de una ciudadanía crítica para el cambio social. Esta meta es difícil y compleja en la educación primaria, donde tenemos pocas investigaciones, por este motivo es urgente abordarla desde distintas perspectivas.

En la investigación hemos podido comprobar cómo las representaciones sociales del alumnado diferencian al inmigrante y al extranjero, al primero como alguien que se desplaza por necesidad, sobre todo por cuestiones económicas, por conflictos o inseguridad, al segundo como alguien que va a cualquier otro país, sin más calificativos. Los niños y niñas exponen matices muy interesantes en sus reflexiones. Por ejemplo, sobre *“tener papeles”* para tener la nacionalidad: *“si los tienes ya no eres extranjero”*. Aunque un niño explica que cualquier niño o niña extranjero es igual que él. Tenemos así la semilla del humanismo que abre la puerta de la esperanza a una educación para la ciudadanía global.

Aparecen aspectos sobre la igualdad y el hecho de ser diferente. En general los niños y niñas valoran la diferencia como algo positivo, piensan que es bueno relacionarse con personas de otras culturas, aprender idiomas. Por otro lado, se consideran iguales entre ellos y ellas, y no se limitan a hablar de derechos, sino que también exigen deberes que deben respetar todas las personas. Tan solo una niña nacida en China, pero que posee la ciudadanía, no se considera española, ya que piensa que *“existen diferencias por el carácter de las personas y por su aspecto o sus costumbres”*. Ella expresa con claridad el deseo de volver algún día a su país de origen, porque según ella *“allí se vive mejor”*. Una posible investigación de continuidad podría ser indagar en las representaciones del alumnado sobre su propio país y el país de acogida, como imaginan, por ejemplo, el futuro de ambos.

En las clases de ciencias sociales en primaria se deberían introducir actividades de reflexión crítica, por ejemplo, para diferenciar las causas por las cuales las personas se ven obligadas a abandonar su casa y convertirse en emigrantes, desplazados, exiliados o refugiados. Y en el ciclo superior podrían abordarse los derechos relacionados con las leyes internacionales. La introducción de temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas permite trabajar con los estereotipos y prejuicios del alumnado, y con valores democráticos. Debemos introducir ideas clave sobre el concepto de ciudadanía global y la esencia de la humanidad que nos une a todas las personas. Por ejemplo, vale la pena observar el rostro de niños y niñas cuando preguntamos *¿todas las personas somos inmigrantes?* Vale la pena observar sus deseos de explicarnos por qué somos de alguna manera todos inmigrantes, por qué somos iguales y por qué somos también diferentes, y cómo podemos convivir juntos y en paz.

La mayor aportación y el mayor descubrimiento de nuestra investigación es, sin duda, haber encontrado un grupo de niños y niñas dispuestos a aprender a convivir en paz. El rechazo a la violencia es unánime por parte de todos los niños y niñas, y también su esperanza en un futuro donde todas las personas convivan en paz. Nos han dado una lección de participación, de solidaridad y de valores democráticos. El rechazo a la violencia es unánime y también su esperanza en un futuro mejor. Sus reflexiones son sorprendentes, no por desacertadas, sino en

general por lo ponderadas que han sido, por su capacidad de análisis de la situación y por la empatía que han demostrado. Cuando un niño o niña hace una afirmación discriminatoria el resto le recrimina su actitud sin enfrentamiento, con palabras, con argumentos. Esta es nuestra gran esperanza, en un mundo, en un país, donde el diálogo o el debate no son la senda más transitada.

Una niña nos da una lección sobre la importancia de saber cuándo nos están manipulando a través de las informaciones, por ejemplo, a través de la comunicación digital a la que todos tenemos acceso. Nos dice que hay que educar a las personas en este sentido. Nos alerta de los peligros de determinadas webs y de determinadas actitudes. Sin saberlo, nos está hablando de los discursos del odio en las redes sociales. Nos dice que “*nos deberíamos concienciar*” y nos propone no tener desconfianza, sino dialogar para comprender a quien es diferente. Otra niña sentencia: “*El diálogo y la educación son muy importantes*”.

Referencias bibliográficas

- Batllore R., Del Carmen, Ll., Falgàs, M., Romero, A., Oller, M. (2009). Identidad y diversidad en el conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación infantil y primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 8, 105-117.
- Casas, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 23-38.
- Castorina, J. A., Clemente, F., & Barreiro, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina J. A. et al. *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, 205 – 238. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davies, I. (2015). *Education, globalization and the nation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Evans, R. W., Saxe, D. W. (eds.) (1996): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Hahn, C. L. (1991). Controversial issues in social studies. Shaver, R, J. Y. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. A Project of the National Council for the Social Studies. New York: Macmillan, 470-480.
- Hess, D. (2008). Controversial Issues and Democratic Discourse. In Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: London: Routledge.
- Hurst, D.W. & Ross, E.W. (Eds.) (2000). *Democratic Social Education Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómeno concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología Social*, II, 469-494. Barcelona: Paidós.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clío*, 3, 245-253.
- Levstik, L. (2014). What Can History And The Social Sciences Contribute To Civic Education? En Pagès, P. y Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación*

- e innovación en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS, 43-51.
- Llonch N., Gonell, M., Isern, M. P. (2014). Abordando las raíces migratorias en el aula. Análisis y comparativa de una misma implementación didáctica en diferentes contextos. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1-64.
- Martínez Pereira, C. A., Maquilón, J. J. y Alves, A.C. (2013). La sensibilidad intercultural de profesores de educación infantil y educación primaria en Murcia, España. En *Revista Espaço do Currículo*, vol. 6 (3), 630-641.
- Montaner, J.M. (1968). Sobre els beneficis de la immigració per a Catalunya. En *VVAA: La immigració a Catalunya*. Barcelona: Edició de Materials.
- Moscovici, S. (2011). Prólogo. Wagner, W., Hayes, N., F. Flores, F. (Eds.). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Santisteban, A. (Coord.) (2011). *Terrassa la meva ciutat. Una proposta didàctica per a l'Educació Primària*. Terrassa: Ajuntament de Terrassa.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. Martínez Medina, R.; García-Morís, R.; García Ruiz, C.R. (Eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.558-567). Córdoba: AUPDCS/Universidad de Córdoba.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N., Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. García Ruiz, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, 550-560. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Serulnicoff, A. E. y Bernardi, C. (2015). *Reflexiones acerca de la enseñanza de procesos migratorios a niños pequeños*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Didácticas Específicas*, 13, 17-32.
- Vicens Vives, J. (1984). *Noticia de Catalunya*. Barcelona: Destino. (Original de 1954, ampliado en 1960).
- Vilà i Valentí, J. (1992). *Geografía de España*. Barcelona: Planeta.
- Vilar, P. (dir.) (1964). *Catalunya dins l'Espanya moderna*. Vol. I, Barcelona: Edicions 62.