

Memoria transnacional. Diálogo pasado presente desde el reconocimiento de la diversidad cultural del aula.

Concepción Francos Maldonado

Resumen

La diversidad cultural y la coexistencia e intercambios culturales ha existido a lo largo de la Historia, no es exclusiva de las sociedades contemporáneas, pero en las sociedades globalizadas actuales y en las aulas, la pluri multiculturalidad es patente. Por ello, desde la práctica docente es necesario plantear que todo el alumnado esté representado. En un planteamiento interdisciplinar, desde la enseñanza de lenguas, *el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas* (MCER, 2020), recoge el enfoque plurilingüe e intercultural y al estudiantado como agente social. En la legislación educativa española actual se promueve el respeto por la diversidad cultural y el pensamiento reflexivo y crítico. En áreas como la Geografía e Historia se plantea cuestionar la narrativa hegemónica, explorar diferentes perspectivas históricas y sociales, más plurales, incorporar voces diversas, alejarse del etnocentrismo; superar la dicotomía “nosotros”, “los otros” e incorporar el reconocimiento de la diversidad. Además, resulta de interés incorporar la memoria colectiva transnacional, conectando hechos en tiempos y contextos distantes. En definitiva, desarrollar el enfoque intercultural para comprender mejor el pasado y el presente.

Desde los enfoques señalados, en el área de español como segunda lengua (ESL), en conexión con Geografía e Historia, recogemos una propuesta de trabajo con alumnado extranjero (procedente de Mali, Ucrania, Palestina...), que aprende español en contexto de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo es buscar puntos de convergencia entre migraciones actuales (desplazados por guerras, inseguridad, violencia, pobreza...) y el exilio español de 1939. Se abordan cuestiones conceptuales (migración, refugio, exilio...); contextualización en momentos históricos de relevancia internacional; producción de textos y puesta en común, etc. Entre otras fuentes, se incorporan testimonios y experiencias de vida (del pasado, del propio alumnado). La propuesta favorece la reflexión crítica y el diálogo intercultural.

Palabras clave: memoria transnacional, diversidad cultural, diálogo intercultural, interdisciplinar, sociedades globalizadas.

Introducción

La diversidad cultural y la coexistencia e intercambios culturales, no es exclusiva de las sociedades contemporáneas, pero en las sociedades globalizadas actuales y en las aulas, la pluri multiculturalidad es patente. Por ello, desde la práctica docente es necesario plantear que todo el alumnado esté representado. En un planteamiento de conexiones disciplinares entre historia y lenguas desde la enseñanza de lenguas, *el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas* 1(MCER, 2020), recoge el enfoque plurilingüe e intercultural y al estudiantado como agente social. Si bien en principio está concebido para el contexto europeo, desde una perspectiva intercultural crítica se puede ampliar a una mirada no eurocéntrica desde una formación contextualizada, reflexiva y participativa.

El profesorado tiene un papel clave para fomentar el análisis crítico de los procesos históricos y de los intercambios culturales que conllevan y para no simplificar el concepto de diversidad cultural desde una visión estática y reducirla a la idea de riqueza, sino incluyendo todos los conflictos que conlleva.

En el presente trabajo recogemos un marco teórico en el que se abordan claves de memoria histórica, pedagogías críticas y didáctica de la historia y de español en contexto escolar e interculturalidad. Posteriormente, fundamentada en estos presupuestos, se recogen aspectos de una propuesta de trabajo implementada en el aula a través de la enseñanza de español en contexto escolar, en la que participa alumnado de procedencias geográficas muy diversas, cuestión característica de las sociedades globalizadas en las que vivimos. Dicha propuesta forma parte de un proyecto más amplio y en ella también se produce intercambio de tareas e interacciones con alumnado cuya lengua materna es el español. Lo que se presenta en este texto son los resultados provisionales ejemplificados en textos autobiográficos de dos estudiantes, puesto que entre los enfoques a través de los que se plantea la enseñanza- aprendizaje de español se encuentran bases del etnográfico e intercultural, además de principios interdisciplinares.

Marco teórico

¹ CONSEJO DE EUROPA: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Estrasburgo, Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa, 2020

La presente comunicación se fundamenta en un marco teórico que trata de articular varias fuentes epistemológicas que ponen en conexión Historia, Memoria, Lenguas, didáctica, interdisciplinariedad e interculturalidad para desarrollar prácticas situadas y que aborden problemas relevantes de nuestras sociedades que repercutan en una ciudadanía comprometida con la transformación

En sociedades globalizadas como las actuales, la presencia de la multiculturalidad, de personas de diferentes lenguas y culturas en las aulas, no suele estar en sintonía con el sentimiento de pertenencia de todo el alumnado, pues no se siente representado en el currículum. Esta realidad diversa requiere que se introduzcan cambios en contenidos y metodologías de las asignaturas, junto con la interdisciplinariedad, que posibilite la interconexión de saberes y planteamientos e incorporar un enfoque intercultural crítico como uno de los retos del siglo XXI.

Consideramos de interés recordar la formulación de Bloch² "comprender el pasado por el presente, comprender el presente por el pasado" en su obra *Apología de la Historia o el oficio de historiador*, publicada póstumamente en 1949, y la defensa de que el historiador utilice herramientas del presente para interrogar el pasado, la posibilidad de partir del presente para comprender la evolución del pasado, ampliar fuentes documentales históricas con la incorporación de testimonios, paisajes, etc.; así como la historia total e interdisciplinar, es decir, la colaboración de la historia con la sociología, la economía, la geografía, etc. En la misma línea, ya Walter Benjamin³(1940/2005) rompió con la idea del tiempo como línea de progreso acumulativo y postuló que la memoria no es recordar hechos fijos, sino que debe cuestionar el discurso oficial legitimado desde el poder y buscar lo silenciado para darle visibilidad.

Igualmente, se tiene en cuenta lo que Le Goff⁴(1991) denomina las estructuras mentales de larga duración, en el sentido de que los poderes políticos dominantes suelen disponer qué se debe recordar y qué se debe olvidar del pasado, lo que, en relación con la enseñanza de la historia tendría como consecuencia el ir configurando unos contenidos

² Marc BLOCH: *Apología para la historia o el oficio de historiador*, (Étienne Bloch, ed.; M. Jiménez, D. Zaslavsky y M. A. Neira B., trads.), México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1996 (ed. orig. 1949).

³ Walter BENJAMIN: *Tesis sobre la filosofía de la historia [Über den Begriff der Geschichte]*, (ed. de Bolívar Echeverría), México D. F., Ediciones Era, 2005 (ed. orig. 1940).

⁴ Jacques LE GOFF: *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós, 1991.

(etnocéntricos y plagados de sesgos), que se van asentando a lo largo del tiempo, se recogen en el currículo y se transmiten en las aulas.

Es preciso tener en cuenta, también, las aportaciones de Halbwachs (2004), que mediante el concepto de *marcos sociales de la memoria* defiende que recordar no es solo una construcción individual, también posee una construcción colectiva, situada y en permanente dinamismo. Esta cuestión entraría en relación con los *lugares de memoria* (*lieux de memoire*) de Pierre Nora ⁵(1997), pues considera que los Estados crean lugares de memoria, monumentos, para afianzar una memoria “ oficial”. Esta cuestión puede ponerse en continuidad conceptual con los planteamientos de Aleida Assmann ⁶(2012), que diferencia la fijación material, es decir, los soportes materiales de la memoria cultural (institucionalizada, fija) de la memoria comunicativa (oral), si bien para Nora los lugares de memoria podría ser una muestra de la pérdida de la memoria social, mientras para Aleida Assmann (2012) sería una transición entre la memoria viva/oral y la fija (monumentos...)

En los estudios más actuales de memoria se considera que en un mundo globalizado, con migraciones y desplazamientos de personas aún más presentes que en otras épocas (por guerras, cambio climático, terrorismo globalizado, comunicación virtual masiva, etc...), es preciso plantear una memoria transnacional. Entre otros autores, mencionamos a Erll⁷ quien acuñó el término *memoria viajera*. Erll (2011), revisa teorías anteriores sobre la memoria e incluye cómo los medios de comunicación y la literatura son soportes de la memoria. Propone que la memoria viaja de formas distintas: con las personas (que llevan recuerdos, a otros territorios); con los medios (libros, fotografías...); prácticas, rituales (celebraciones, etc.); formas móviles (géneros narrativos, estéticos: diarios, monumentos,...); contenidos (símbolos, imágenes con nuevos significados al incorporarlas a contextos diferentes de los iniciales).

Estas cuestiones entroncan con otro eje teórico a considerar, la interculturalidad crítica, defendida por autoras como Walsh⁸ (2010), quien sostiene que el enfoque intercultural no se puede quedar en la mirada folclórica de celebraciones puntuales, gastronomía, etc.,

⁵ Pierre NORA: *Les lieux de mémoire*, París, Gallimard, 1997.

⁶ Aleida ASSMANN: *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2012.

⁷ Astrid ERL: «Travelling memory», *Parallax*, vol. 17, nº 4 (2011), pp. 4-18.

⁸ Catherine WALSH: «Interculturalidad crítica y educación intercultural», en Jorge VIAÑA, Luis TAPIA y Catherine WALSH: *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-96.

sino que los saberes y cosmovisiones de las personas migrantes deben formar parte de los contenidos curriculares. Desde este enfoque tampoco se contempla el racismo como un problema de acoso individual, sino como una cuestión estructural y con bases sedimentadas en prejuicios y estereotipos a lo largo del tiempo. Así, en relación con lo que venimos señalando, el discurso etnocéntrico se ha ido alimentando a través de los conceptos de cultura, pertenencia, alteridad, etc., de modo que si reparamos en las narrativas dominantes recogidas por los materiales escolares, durante décadas, lo que se ha postulado como las raíces de la civilización occidental ha sido Grecia y Roma, obviando los procesos de los encuentros culturales a lo largo de la historia.

La investigación en interculturalidad, en relación con el campo de las lenguas, y por tanto con la didáctica del español, cuenta con numerosos referentes, entre otros, Cummis (2002)⁹, quien señala que el éxito o fracaso del alumnado de lenguas minoritarias no depende solo de su competencia lingüística, sino de cómo se establecen las relaciones de poder en el aula. Igualmente, es preciso mencionar el concepto de competencia comunicativa intercultural, acuñada por (Byram¹⁰,1997), la cual ha ampliado en publicaciones posteriores, y que aunque se plantea en contexto europeo, propone que los sujetos adquieran habilidades para comunicarse en sociedades globalizadas y desde una conciencia cultural crítica.

En la didáctica de las Ciencias Sociales, y centrándonos en España, tenemos en cuenta las aportaciones de diferentes autores y autoras (Benejam¹¹, Pagés¹², Santisteban¹³,

⁹ Jim CUMMINS: *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Morata, 2002.

¹⁰ Michael BYRAM: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

¹¹ Pilar, BENEJAM, et al: Las finalidades de la educación social. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. ICE, Universitat de Barcelona: Horsori, 1997, pp. 33-51.

¹² Joan, PAGÈS: ¿Enseñar disciplinas y/o enseñar problemas sociales relevantes? Un reto para la formación de docentes. IX Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 2018, p. 2.

¹³ Antoni, SANTISTEBAN: La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 2019, no 10, pp. 57-79.

Rivero¹⁴, Facal¹⁵, entre otros), quienes vienen señalando la necesidad de abordar problemas sociales relevantes, confrontar fuentes diversas y, por tanto, analizar los hechos históricos desde diferentes perspectivas, fomentar el pensamiento histórico y la conciencia histórica (el presente como resultado del pasado y abierto al futuro, pues las decisiones del presente afectan al futuro), detectar la desinformación y los silencios históricos, a la vez que inciden en que todas las personas somos sujetos históricos.

El enfoque específico de la enseñanza del español en contexto escolar tiene en cuenta que la fluidez comunicativa social no puede confundirse con el dominio lingüístico necesario para el aprendizaje abstracto de contenidos académicos. De modo que autores como Villalba y Hernández¹⁶, (2004), contemplan la *lengua de instrucción* (ELI) entendida como herramienta de comunicación, pero también como instrumento para el acceso a los textos académicos y al lenguaje del aula. Otro autor, citado en párrafos anteriores, Cummis (2002), señala que el andamiaje lingüístico y cognitivo se organiza de modo interdependiente entre competencias comunicativas básicas y competencias comunicativas académicas. Estas últimas implican mayor dominio formal y cognitivo. Para ello establece cuatro cuadrantes que van desde el que requiere mucho contexto y baja exigencia cognitiva al de escaso contexto y alta exigencia cognitiva. Pero, como hemos señalado, este autor argumenta que el andamiaje no es suficiente, sino que se requiere un cambio estructural del aula, que la información sea analizada de modo crítico y que las lenguas y referentes del alumnado migrante estén presentes en el día a día del aula.

En cuanto al marco normativo, el referente general para la enseñanza de lenguas es *el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas* (MCER, 2020), y en contexto escolar con la presencia de alumnado diverso lingüística y culturalmente, procedente de lugares geográficos diversos, es necesario incidir en los aspectos que recoge del enfoque plurilingüe e intercultural y la consideración del estudiantado como agente social.

¹⁴Pilar RIVERO GRACIA, Pedro L. DOMÍNGUEZ SANZ e Miguel Ángel PALLARÉS JIMÉNEZ (coords.): *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez*, Madrid, Editorial Dykinson, 2024.

¹⁵Ramón LÓPEZ FACAL: «La "historia con memoria" como herramienta de futuro», *Con-Ciencia Social*, 20 (2016), pp. 151-155.

¹⁶Félix VILLALBA MARTÍNEZ, , y María Teresa HERNÁNDEZ GARCÍA,: «La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares», en Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, pp. 1225-1258.

En el ámbito específico del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* 17(PCIC), es el documento marco, en el que también a través de la dimensión cultural, se incide en la incorporación de saberes socioculturales, referentes históricos y habilidades y actitudes interculturales, géneros discursivos y productos textuales (textos históricos, testimonios, etc.), posibilitando abordar de modo integrado la memoria histórica.

En la legislación del currículo actual, la LOMLOE ¹⁸(2020) plantea que en áreas como Geografía e Historia se cuestione la narrativa hegemónica, explorar diferentes perspectivas históricas y sociales, más plurales, incorporar voces diversas, alejarse del etnocentrismo; superar la dicotomía “nosotros”, “los otros” e incorporar el reconocimiento de la diversidad. Además, ampliando este marco, resulta de interés incorporar la memoria colectiva transnacional, conectando hechos en tiempos y contextos distantes. En definitiva, desarrollar el enfoque intercultural para comprender mejor el pasado y el presente.

Propuesta de trabajo en el aula.

El contexto de aplicación es el de Educación Secundaria en un centro educativo público de Oviedo (Asturias). El grupo de participantes está formado por alumnado de entre 12 y 17 años procedentes de China, Yemen, Vietnam, Moldavia, Rusia, Ucrania, Marruecos, Argelia, Palestina, Brasil, Mali, Senegal que aprende español en contexto escolar.

Nuestra puesta en práctica en el aula sigue los planteamientos críticos que se han ido desgranando en el marco teórico, por lo que suele estar presente el enfoque etnográfico y la potenciación de que la voz del alumnado tome presencia en el aula y se produzcan situaciones de interacción y diálogo entre alumnado de procedencias diversas, incluido el español.

Igualmente, seguimos algunos principios del AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas): el español es lengua de aprendizaje (léxico, gramática..., necesarios para comprender la materia); español para el aprendizaje (estructuras lingüísticas necesarias para interactuar: argumentar, preguntar dudas, etc.); español a través del aprendizaje (expresiones y necesidades comunicativas espontáneas que surgen durante el proceso comunicativo); el alumnado usa su lengua materna de modo controlado

¹⁷ INSTITUTO CERVANTES y MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas*, 2021, disponible en [Centro Virtual Cervantes](https://www.centrovirtualcervantes.com/).

¹⁸ JEFATURA DEL ESTADO: «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial del Estado*, nº 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.

y estratégico para comprender conceptos complejos que aún no capta en la lengua que aprende, el español. Asimismo, hacemos hincapié en que la enseñanza del español responda, desde la equidad, a las necesidades de cada estudiante; que respete la diversidad plurilingüe y pluricultural del alumnado; que se realice un aprendizaje contextualizado, secuenciado y sistemático, que las tareas sean una práctica situada y participativa y que conlleven transformaciones tanto de dimensión cognitiva como de actuación, en la línea planteada por Giroux¹⁹, entre otros autores.

El trabajo se ha realizado con el grupo que ha conseguido alcanzar un nivel B1 de español según el MCER.

A continuación recogemos la selección de algún aspecto de la propuesta de trabajo que pretende que el alumnado se sienta representado en el trabajo desarrollado en el aula a la vez que aprende español y contenidos curriculares, y se trabaja la conciencia histórica y las relaciones pasado presente a partir de textos autobiográficos, de la lectura del relato de un testimonio histórico de otra época, los paneles de una exposición, testimonios de familiares de personas deportadas en España, *stolpesteins*, etc.

Entre los aspectos clave trabajados se encuentran: textos multimodales (verbales, gráficos, imágenes,...) de temática histórica. Se trabaja la contextualización, aspectos discursivos y lingüísticos, se realiza una lectura y análisis crítico (a partir de una batería de preguntas sobre el punto de vista - ¿habla una víctima, un gobernante...?-, se trabajan diferentes fuentes y se contrastan); se integran destrezas escritas, orales. Se realiza trabajo individual, colaborativo y en gran grupo.

Los elementos de la propuesta que seleccionamos en este texto son:

Textos autobiográficos

Lectura del capítulo “el pupitre de Eloy” del libro de Verónica Sierra²⁰, (2009), titulado: *Palabras huérfanas: Los niños y la Guerra Civil*. Taurus.

¹⁹ Henry GIROUX: «Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica», en Peter MCLAREN y Joe L. KINCHELOE (eds.): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Editorial Graó, 2008, pp. 1-25.

²⁰ Verónica SIERRA BLAS: *Palabras huérfanas: Los niños y la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009.

En el contexto de un proyecto más amplio en el que se abordan los silencios históricos y testimonios del exilio español, planteamos al alumnado reflexionar y escribir un texto a partir del título “ mi historia en la historia” .

Tras escribirlo, ponerlo en común en grupo clase, se lee el texto de “ el pupitre de Eloy”.

Recogemos los textos de la tarea de “mi historia en la historia” de dos estudiantes. En primer lugar está el relato de una estudiante rusa y un estudiante ucraniano. Cuando llegaron a clase de español no se conocían y a lo largo del curso llegaron a tener una estrecha amistad, y también con todo el grupo clase, no solo ellos, ha ido adquiriendo bastante cohesión, organizando encuentros y actividades conjuntas de manera continuada en su vida cotidiana.

Mi historia en la Historia

En 2022 comenzó la guerra ente Rusia y Ucrania. Yo nací en Rusia y viví allí hasta los 12 años. Cuando comenzó la guerra yo pensé que no era real. Los aviones ruidosos volaban todos los días en mi ciudad Yeisk, cerca de la frontera de Ucrania. Estaba muy asustada porque antes no había tantos aviones.

Yo pensé que no nos pasaría nada y que seguiríamos pudiendo vivir en Rusia, pero como mi padre podría ser llevado a la guerra, tuvimos que marchar a Montenegro, a la ciudad Budva.[...] Yo estaba muy triste porque no quería dejar a mis amigos, a mis abuelas, y mi casa. Empaquetamos el equipaje en una sola maleta para cada persona. Cuando fuimos a Montenegro, no tuve amigos durante mucho tiempo, y no me apetecía hacer nada. me sentía apática. Allí viví durante 3 años. Fui a una escuela rusa y conocí a las chicas allí. Me gustó ir a la playa después de la escuela. Un día mi padre quiso marchar a otro país. y eligió España. En el verano de 2025 viajamos a España, a la ciudad Oviedo. Al principio no me gustó vivir aquí porque no sabía el idioma, pero cuando yo fui a instituto, empecé estudiar español. En el instituto también hay chicos de Rusia o Ucrania que tuvieron a marchar porque tenemos la guerra. (E., estudiante 1)

Otro estudiante, de origen ucraniano:

En este momento, 2026, la vida en nuestro mundo es muy difícil. El mundo es cíclico y por eso tenemos muchos conflictos tanto en los países como internacionales. En este caso muchas personas se ven obligadas a cambiar a otros países más seguros. Yo soy un ejemplo de esto.

A mí me gusta mucho mi vida en Ucrania. Nací en Donetsk, después viví en la capital (Kyiv), tenía muchos amigos, etc., pero...

Como Ucrania perteneció al ámbito de la Unión Soviética, la gente tiene la mentalidad postsoviética, de pertenecer a esa sociedad. Como todo el mundo está muy enfadado por las condiciones económicas que tiene y hay déficit de productos, la gente envidia la situación económica de las personas que viven mejor y cuando hay un conflicto, usan las armas. Por eso ahora la vida en Ucrania es muy difícil y peligrosa. (M., estudiante 2)

Entre los dos textos se pueden establecer una serie de conexiones relacionadas con la memoria individual y colectiva:

En los dos aparece la condición de refugiados y el desplazamiento forzado, la nostalgia por la pérdida. Los dos parecen adquirir una reflexión adulta a causa de las circunstancias, en un caso pasa de la incredulidad al miedo. Viven el desarraigo geográfico y cultural identitario. Realizan un viaje de tránsito por varios países y la necesidad de reconstruirse en un nuevo país. En un caso tiene una mirada pesimista, ve el mundo como algo cíclico casi irremediable y que los problemas del pasado causan los conflictos del presente. En el otro texto no pone el foco en la geopolítica, sino especialmente al miedo a las pérdidas familiares y de amistad. Pasa del rechazo, entre otras razones por el idioma como barrera, a instrumento que le ayuda en la nueva situación.

La memoria colectiva se manifiesta por el trauma compartido a causa de la guerra en 2022. Para los dos jóvenes (tienen 16 y 17 años) ese año marca un momento clave en su línea de tiempo autobiográfico e histórico. La experiencia de aprender una nueva lengua para vivir en un nuevo país y el encuentro multicultural en el nuevo espacio y también el desarrollo de la empatía. Igualmente, emana de los dos textos la herencia de la mentalidad postsoviética. Y también aparece lo simbólico a través de la maleta, que tantas personas desplazadas y refugiadas en el mundo realizan a lo largo de la historia.

La conexión pasado presente y con una necesidad de memoria transnacional se desarrolla a partir de la puesta en común de los textos y la reflexión sobre lo que han escrito (recordemos que hay alumnado de diferentes países y continentes: Palestina, Yemen, etc., y que en determinados momentos también se trabaja la propuesta con alumnado de español como lengua materna) y con las tareas posteriores: la lectura del texto de Verónica Sierra, el trabajo con una exposición sobre los *rotspaniers*, charlas de una asociación de deportados y una muestra de *stolpesteins*, entre otras.

Algunas reflexiones finales

Si bien el análisis de los resultados de la propuesta aún está en proceso, por los datos preliminares podemos decir que contribuye a que el alumnado supere el etnocentrismo. Facilita que todo el estudiantado tenga voz y referentes en el aula. Permite percibir continuidades, elementos compartidos y simbólicos en diferentes sociedades y momentos históricos. Se realiza un andamiaje lingüístico y un aprendizaje significativo y exigente, a la vez que es necesario negociar significados y argumentar cuestiones complejas de aspectos sociales e históricos. Propicia el trabajo del pensamiento crítico y establecer relaciones pasado, presente y cómo acciones del presente pueden repercutir en el futuro.

La narrativa personal conectada con fuentes históricas como algunas de las utilizadas en la presente propuesta (entre otras, testimonios (a través de cartas, documentos, orales...), de jóvenes de otros momentos históricos y de otros contextos permiten articular la escritura de textos complejos sobre la diáspora y conectarlos con documentos y contenidos históricos, posibilitando tanto el aprendizaje de una nueva lengua como contenidos curriculares a la vez que establecen vínculos de pertenencia con el currículo y un avance en el reto de que el enfoque intercultural crítico atraviese diferentes asignaturas e incorpore cambios estructurales en el sistema educativo.