

Cristina Medina Rovira

**EL RETO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS:
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

TREBALL DE FI DE GRAU

Dirigit per la Dra. Ramona Torrens Bonet

Grau de Treball Social



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2014

MOTIVACIÓN DEL ARTÍCULO

Este artículo se llevo a cabo con la finalidad de exponer los resultados obtenidos mediante la realización de un proyecto de investigación social, el cual centraba su interés en dos pilares fundamentales: la metodología intercultural que utilizaban los centros de educación secundaria, y los conflictos escolares que se producían por razones raciales en dichos centros.

La razón principal por la cual escogí esta temática, fue por el contexto educativo que se presenta desde hace años en la localidad de El Vendrell. A partir de mi experiencia personal como estudiante, pude presenciar cómo se producían conflictos con trasfondo racista entre el alumnado, y que estos pasaran desapercibidos para el personal docente. Este es un hecho que no se debería que permitir bajo ninguna circunstancia.

Siempre he pensado que no hay suficiente concienciación social sobre los conflictos que se producen habitualmente en los centros escolares. La sociedad tiene la percepción, de que dichos actos no se cometen por razones raciales, y por eso los atribuyen a una característica propia de los adolescentes; la edad (Deusdad, 2009). Pero esta mentalidad no corresponde a la realidad, ya que sin ir más lejos, durante la realización de este proyecto, se publicó un artículo que hacía difusión del trágico suicidio de una joven de tan solo dieciséis años. Esta chica de nacionalidad ecuatoriana, no pudo soportar más, los ataques continuados que sufría por parte de sus compañeros de instituto, y consecuentemente se quito la vida en un acto de desesperación. Sí, es cierto que este es un caso que llegó al extremo, pero cada día se producen situaciones donde se puede ver como el racismo está presente en las aulas, y por eso desde los centros educativos y la Administración Pública, se tiene que actuar para evitar que estos sucesos se vuelvan a producir.

Este hecho es lo que me motivo a escribir y difundir este artículo, ya que lo que se pretende es cuestionar y hacer reflexionar tanto a los docentes como al equipo directivo de los centros educativos, sobre si la metodología educativa que imparten a los alumnos realmente funciona, y sirve para que estos puedan convivir en armonía sin que se produzcan conflictos raciales entre el alumnado autóctono y el inmigrante.

A la vez, se quiere hacer una crítica formal al sistema de distribución del alumnado en los centros educativos, ya que de la manera como está establecido, permite que en

dichos centros se produzcan situaciones de distribución desigual, y por tanto, se concentre y segregue a un elevado porcentaje de alumnos inmigrantes en un mismo centro, a diferencia de los otros que puedan ubicarse en un mismo territorio.



El reto de los centros educativos: la educación intercultural.

The challenge of schools: the intercultural education.

Cristina **Medina Rovira**

Departamento de Trabajo Social (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona)

E-mail: cristina.medina@estudiants.urv.cat

Resumen: En este artículo se presentan los resultados obtenidos mediante la realización de un proyecto de investigación social, el cual se centró en el análisis de dos centros de educación secundaria de titularidad pública que presentaban un porcentaje diferenciado de alumnado inmigrante. Ante este hecho se cuestiona el funcionamiento del sistema de distribución de alumnos, así como la metodología intercultural que se imparte en estos para que puedan convivir armónicamente en una sociedad multicultural y evitar que se produzcan conflictos escolares por razones raciales.

Palabras clave: conflictos escolares, distribución desigual, educación intercultural, racismo, discriminación, alumnado autóctono, alumnado inmigrante.

Abstract: This article presents the results obtained in the realisation of a social investigation project, which focused on the analysis of two state secondary schools that presented a different percentage of immigrant students. In the view of this fact, the project questions the running of students' distribution system, as well as the intercultural methodology given to these students to ensure that they will be able to live harmoniously in a multicultural society and to avoid school conflicts due to racial reasons.

Key words: school conflicts, unequal distribution, intercultural education, racism, indigenous students, immigrant students, discrimination.

1. INTRODUCCIÓN:

En el transcurso de las últimas décadas, la sociedad española ha sido testimonio de la transformación social que se ha producido en nuestro país, a causa de las fuertes olas migratorias. Este suceso se puede interpretar desde un punto de vista puramente cuantitativo, es decir, centrándose exclusivamente en el incremento de individuos que se ha producido procedentes de diferentes territorios o cualitativo, ya que nos permitirá formar parte de una sociedad multicultural, caracterizada por la coexistencia entre diferentes culturas, religiones, etnias, idiomas o tradiciones.

Ante este hecho demográfico, la sociedad ha adoptado distintos posicionamientos. Algunos fomentan la cohesión social, el respeto y el reconocimiento hacia las otras culturas, para poder convivir de manera armónica entre los diferentes miembros de la sociedad, independientemente de cuál sea su identidad social. En cambio hay otros, que promueven actitudes racistas, xenóforas o etnocentristas, a causa de la no aceptación de alternativas culturales, que no supongan la predominante.

El ámbito educativo es un reflejo de las características sociales que preponderan en un contexto social concreto. Por tanto, las probabilidades de que las actitudes que prevalecen en una sociedad se reproduzcan en las aulas de los centros educativos, son muy elevadas.

Si además añadimos que el sistema de distribución del alumnado en los centros de educación secundaria obligatoria (ESO), segrega y/o concentra a los alumnos de nacionalidades extranjeras en determinadas escuelas, y que este hecho conlleva la estigmatización y guetización de estas, es difícil que se promueva la igualdad en el sistema educativo. Este hecho ha sido uno de los causantes, entre otros factores, de la detonación de conflictos escolares por motivos de racismo.

Es a partir de estas variables de distribución desigual del alumnado inmigrante en el sistema educativo y los conflictos escolares por razones racistas, que me planteé realizar un proyecto de investigación social aplicada, los resultados obtenidos del cual se pretenden exponer en este artículo.

El objetivo principal era comprobar si entre dos institutos de educación secundaria de titularidad pública, que se encuentran a escasos metros de distancia y que se definen formalmente en el marco de una educación basada en la interculturalidad, se producían conflictos por razones racistas. Además de incidir en el hecho de si estos se desarrollaban en el centro que poseía un mayor porcentaje de alumnado inmigrante respecto al otro.

Me gustaría aclarar, que a pesar de partir del supuesto teórico de que los centros escogidos transmitían y fomentaban al alumnado una educación basada en la interculturalidad, era consciente de que dar por hecho esta idea, era un poco utópico. Por eso, uno de los focos centrales del proyecto fue descubrir si realmente los centros cumplían con los requisitos necesarios para considerar su metodología propia de una educación intercultural.

Este es un punto fundamental para determinar cuál es el posicionamiento que adopta el centro educativo, es decir, si presenta la voluntad de ayudar al alumnado procedente de otros territorios a integrarse en su nuevo entorno escolar, o por lo contrario, muestra una actitud de indiferencia ante las relaciones que se producen fruto de la diversidad cultural, generando indirectamente situaciones de acoso escolar o rechazo ante el alumnado inmigrante como colectivo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO:

Abordar el objeto de estudio exige considerar el funcionamiento del sistema de distribución del alumnado en los centros de educación secundaria obligatoria a nivel estatal, así como la relevancia de la educación intercultural en el sistema de enseñanza escolar.

Para comprender el sistema de distribución del alumnado es esencial hacer referencia a la Ley Orgánica del Derecho de la Educación (LODE) de 1985, que estableció un modelo único de acceso a los centros educativos de titularidad pública, el cual consistía en que la libertad de elección del centro de enseñanza dependía de la disponibilidad de plazas que este tuviera. Cuando la demanda para un centro superara su oferta, la ley establece una serie de criterios de admisión en función de tres variables: hermanos en el centro educativo, nivel de ingresos y proximidad de domicilio.

Cabe destacar que cada Comunidad Autónoma tiene la potestad para elaborar sus propios criterios de admisión, además de añadir todos aquellos que esta considere oportunos, siempre y cuando estos estén regidos por las variables dictaminadas en el marco de la ley del estado español.

En el último Decreto de matriculación de Cataluña¹, se estipuló una tabla de puntuaciones que sintetiza los criterios de baremación en los centros educativos. Esta se utiliza para adjudicar las plazas disponibles en los centros, a aquellos alumnos que presenten una mayor puntuación en los criterios preestablecidos. A aquellos que les correspondan menos puntos, y por tanto no sean aceptados en su primera elección, serán reasignados a aquellos institutos que todavía dispongan de plazas vacantes.

Debido a la modificación² que se hizo del anterior decreto de matriculación, a esta tabla se añadió un nuevo canon complementario a tener en cuenta: que los padres o hermanos hayan estado escolarizados en el centro al cual se pretende acceder. Si se cumple con este requisito, se otorgan cinco puntos.

¹ Decreto 75/2007, de 27 de Marzo por el cual se establece el procedimiento de admisión del alumnado en los centros de enseñanza sufragados con fondos públicos.

² Decreto 10/2012 de 31 de Enero, por el cual se modifica el Decreto 75/2007.

Criterios generales		Puntuación
Cuando el alumno o alumna tiene hermanos o hermanas escolarizados o escolarizadas en el centro o padres o tutores legales que trabajan en el momento en que se presenta la preinscripción		40 puntos
Proximidad	Cuando el domicilio de la persona solicitante esté en el área de proximidad del centro	30 puntos
	Cuando a instancia del padre o madre, tutor o tutora, se tome en consideración, en vez del domicilio del alumno o alumna, la dirección del lugar de trabajo de uno de ellos, y éste esté dentro del área de proximidad del centro	20 puntos
	Cuando el domicilio esté ubicado en el mismo municipio dónde se ubicada el centro solicitado en primer lugar, pero no en su área de proximidad	10 puntos
Cuando el padre o la madre, tutor o tutora, sean beneficiarios de la ayuda de la renta mínima de inserción , calculado en función de los hijos con cargo a la persona perceptora		10 puntos
Cuando el alumno o alumna acredite una discapacidad de grado igual o superior al 33% o cuando el padre, la madre, tutor o tutora, un hermano o una hermana del alumno o alumna acredite una discapacidad igual o superior al 33%		10 puntos
Criterios complementarios²		Puntuación
Por el hecho de formar parte de una familia numerosa		15 puntos
Por el hecho de tener una enfermedad crónica que afecte al sistema digestivo, endocrino o metabólico, incluidos los celíacos		10 puntos

Fuente: Departamento de Educación (Generalitat de Catalunya)

Las variables principales en que se basan los criterios de baremación de esta tabla, están dictaminadas desde hace casi tres décadas, y se han mantenido intactas hasta la actualidad. A pesar de este hecho, es importante comentar que estas se formularon para dar respuesta a una determinada realidad social, la cual ha ido adquiriendo diferentes matices en los últimos tiempos, y uno de ellos es el fenómeno migratorio.

Ante este hecho, algunos de los criterios pueden ser considerados directa o indirectamente, excluyentes para el alumnado inmigrante del territorio, así como para el recién llegado. Por ejemplo este último no cumplirá nunca el primer criterio, que es el que otorga mayor puntuación, ya que los hermanos no estarán matriculados en el centro, y las probabilidades de que los padres encuentren trabajo en el mismo, son muy escasas.

Según la legislación en educación, el último canon que se añadió a la tabla, tiene la finalidad de *"potenciar y valorar la implicación de las familias con el centro, y favorecer su participación en el proceso educativo de sus hijos"*. Pero este hecho no contribuye al acceso igualitario del alumnado en los respectivos centros educativos, ya que favorece a los menores cuyos padres han nacido en el territorio y han sido escolarizados en ese mismo centro. Por tanto excluye a cualquier alumno inmigrante el poder cumplir con este requisito.

La zonificación escolar también es uno de los factores que puede contribuir positiva o negativamente al acceso del alumnado en el centro deseado. La zona donde se ubican los centros educativos que se analizaron, es considerada "zona múltiple", la cual se caracteriza por tener una área de influencia escolar con más de una escuela pública, y zonificación alternativa para las escuelas concertadas. Este modelo implica que los alumnos que viven en el barrio más próximo a la zona escolar, tiene preferencia frente al que vive en la periferia del núcleo urbano, donde generalmente se concentra la población inmigrante.

Es por estos motivos, por los que se cuestiona el papel que desarrolla la Administración Pública, ya que promueve el acceso del alumnado autóctono en los centros de enseñanza

que estos insten, mientras que conducen al alumnado inmigrante, ya sea de primera o segunda generación, a recurrir a las plazas restantes de los centros educativos menos solicitados. Y si además añadimos que estos últimos son los que habitualmente disponen de "matrícula viva"³ durante el curso escolar, implica que gran parte de los alumnos inmigrantes del territorio queden concentrados en un mismo centro educativo, y por tanto, se fomente la guetización de este colectivo.

Tal y como argumentan algunos autores, también hay que tener presente, que a nivel local son múltiples y diversos los factores que acaban generando unos u otros patrones de distribución escolar del alumnado. Estos van desde factores contextuales, que incluyen la estructuración de la red escolar, la segregación residencial, el tamaño de la localidad y proximidad de otros municipios, el peso político de determinados organismos públicos reguladores del acceso escolar, entre otros, a variables de proceso o de carácter subjetivo, como son las estrategias familiares, el nivel instructivo familiar o las imágenes compartidas sobre los centros (Alegre, Miquel Àngel; Benito, Ricard; González, Isaac; 2008).

Referente a este último factor, cabe mencionar que es debido a que buena parte de la población tiene una imagen negativa o desfavorable respecto un determinado centro educativo, que este esté estigmatizado socialmente, ya consecuentemente será evitado en los procesos de admisión por las mismas personas que promueven y difunden el estereotipo, a la espera de poder escolarizar a sus hijos en otros centros con menos concentración de "problemas sociales". Es decir, la segregación escolar aparece cuando por diferentes circunstancias una escuela se considera no deseada por una parte importante de la población, generalmente autóctona.

Así pues, a pesar de que existan leyes de educación estatales que se encarguen de regular dichos aspectos, con el fin de que todos los individuos tengan los mismos derechos para acceder al centro educativo que deseen, evitando cualquier tipo de desigualdad por razón de sexo, etnia, clase social o condiciones socio-económicas, esta queda en una mera intencionalidad política, ya que la realidad que se presenta hoy en día en el ámbito escolar es totalmente contradictoria a estos ideales.

Como consecuencia de los factores mencionados con anterioridad, los criterios de admisión son los que directa o indirectamente, conducen a situaciones de segregación escolar entre el alumnado, y este es un hecho constatado que se reproduce en innumerables contextos sociales, como sucede en el territorio objeto de estudio.

Partiendo de la base de que en los institutos de educación secundaria donde se realiza el estudio, se da una situación de distribución desigual del alumnado inmigrante, es esencial que en estos se imparta una educación basada en la interculturalidad, ya que esta se entiende como *"la propuesta curricular intercultural, que debe ayudar a todos los alumnos a comprender la realidad sociocultural desde la complejidad y la diversidad y, así mismo,*

³ Matrícula viva: Matriculación de alumnado durante el trascurso del período escolar.

dotarlos de los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás". (Xavier Lluich, 2003).

Es por este motivo, que la educación intercultural cuestiona los valores y las estrategias educativas utilizadas actualmente en determinados centros educativos, porque considera que estos continúan socializando a los adolescentes desde un único modelo étnico i nacional, siguiendo el patrón tradicional por el cual se regían los centros de enseñanza anteriormente al fenómeno migratorio. Consecuentemente es imprescindible, que esta mentalidad sea modificada, ya que se tiene que adaptar a las nuevas circunstancias sociales.

A raíz de esta concepción, el proyecto de investigación partió de la premisa de que ambos institutos habían adaptado su modelo de aprendizaje a una educación basada en la interculturalidad, aunque realmente se cuestionaba que la metodología que se desarrollaba siguiera los principios por los cuales esta se sustenta.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA:

La metodología utilizada en la investigación en la que se basa este artículo es una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas. En relación a las primeras, se realizó tanto entrevistas, una de ellas un *focus group*, como observaciones participantes. I en relación a las segundas, se utilizó el cuestionario como instrumento de recogida de datos.

Las entrevistas fueron realizadas al profesorado y los directivos responsables de los centros educativos. Su fin era averiguar si en estos centros en cuestión, se trasmitía una educación que fomentara el respeto y el reconocimiento hacia el "otro". Además se incidió en las estrategias didácticas que ambos utilizaban para evitar los conflictos escolares por razones de etnia, así como los métodos de resolución que se aplican para cuando estas situaciones se producen.

El *focus group* se llevó a cabo con un grupo de cuatro adolescentes, tres de ellos matriculados en el I.E.S Baix Penedès, y uno en el I.E.S Andreu Nin. En este se les formuló diversas preguntas, todas ellas enfocadas a los conflictos raciales que se producían en los respectivos institutos. Esta fuente de información me permitió conocer más de cerca la problemática, así como su intensidad, ya que no hay nadie que conozca mejor el terreno que los propios alumnos.

Las observaciones participantes se desarrollaron durante las clases de Ciudadanía en el I.E.S Andreu Nin y Geografía en el I.E.S Baix Penedès. También se estuvo presente durante las horas de recreo y en la finalización de la jornada de estudio. Posteriormente se realizó un registro y sistematización de las observaciones. Lo que se pretendía, era conocer la realidad social objeto de estudio de primera mano para indagar en los comportamientos y actitudes que adoptan el alumnado autóctono respecto el inmigrante y viceversa.

Finalmente se elaboró un cuestionario, para los alumnos de ambos centros educativos, con la finalidad de comprobar si en el instituto donde se sitúa un porcentaje mayor de alumnado inmigrante escolarizado respecto al otro, se producen más conflictos por razones culturales.

Los sujetos de estudio sobre los cuales se realizó este proyecto, fueron los alumnos que durante el curso escolar 2012/13 estuvieron cursando tercero de la ESO, así como también el personal docente del I.E.S Baix Penedès i I.E.S Andreu Nin, ambos localizados en la localidad de El Vendrell, provincia de Tarragona. Es importante incidir en el hecho de que soy consciente que la muestra escogida, no es una muestra representativa, y por tanto, ésta solo describe la realidad social que se produce en un curso académico concreto, de dos institutos públicos de un municipio de Cataluña de aproximadamente treinta y siete mil habitantes.

En base a la metodología emprada, los resultados que se presentan a continuación, tienen una proyección tanto descriptiva de la realidad social que presenta cada uno de los institutos estudiados, observados y analizados, como comparativa, ya que se pretende indagar en las diferencias que se establecen entre ambos, como consecuencia entre otros factores, por el hecho de haberse producido una distribución desigual del alumnado.

4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

4.1 Composición y distribución del alumnado en el propio centro educativo:

Es fundamental para ponerse en contexto, indicar cuantos alumnos hay en cada centro, así como las distintas nacionalidades que los forman y su distribución por clases.

Durante el curso 2012/13, en el I.E.S Baix Penedès habían un total de 807 alumnos, de los cuales 737 era alumnado estatal y 70 alumnado de origen extranjero. Cabe destacar, que este centro imparte tanto la educación secundaria obligatoria como el Bachillerato. Concretamente en el curso que se escogió como muestra representativa de este proyecto, hay 12 alumnos extranjeros procedentes de distintos territorios. Estos representan el 14,7% de todos los alumnos de tercer curso.

En cambio el I.E.S Andreu Nin, solo haciendo referencia al alumnado de educación secundaria, muestra un porcentaje más elevado de personas inmigrantes que el anterior centro, ya que del total de alumnos matriculados, 473, 145 son extranjeros. Concretamente en tercero, su representación aumenta a un 37,7%, es decir, un 23% más a diferencia del I.E.S Baix Penedès.

Cuando se procedió a comprobar la distribución del alumnado inmigrante entre los distintos grupos-clase de los centros, se apreció como en el I.E.S Baix Penedès estaban mayoritariamente todos concentrados en una misma aula, concretamente la A. Esta cuenta con un total de 14 alumnos, de los cuales 7 son de nacionalidad extranjera, a diferencia de las otras clases, en las que solo hay entre 1 y 3 alumnos no autóctonos. Además también se tiene que tener en cuenta que la proporción total del alumnado autóctono que se presenta en este grupo, equivale a un 50% del total, y este hecho no se repite en ninguna de las otras aulas, ya que se sitúan entre el 88,5% y 95,7% de alumnado español.

En relación a l'I.E.S Andreu Nin, la distribución que presenta su alumnado en función de los grupos-clase, a nivel estadístico parece ser equitativa, ya que el número de chicos/as inmigrantes que hay en cada aula se sitúa entre los 6 y 8 respectivamente. Pero el problema

reside en que en esta clasificación, no hay el mismo porcentaje de alumnado autóctono en todas las aulas. Por lo tanto, se puede observar como en el grupo D, el 50% de todos los miembros del aula son de origen marroquí, i tan solo un 33,3% son españoles, seguidos de un 16,7% de alumnos ecuatorianos.

Las distribuciones comentadas pueden visualizarse en las siguientes tablas de datos:

IES BAIX PENEDÈS: DISTRIBUCIÓN ALUMNADO POR CLASES

		Clase del encuestado				Total
		A	B	C	D	
España	Números absolutos	7	26	22	23	78
	Porcentaje	50,0%	92,9%	95,7%	88,5%	85,7%
Ucrania	Números absolutos	0	1	0	0	1
	Porcentaje	,0%	3,6%	,0%	,0%	1,1%
Marruecos	Números absolutos	5	0	0	1	6
	Porcentaje	35,7%	,0%	,0%	3,8%	6,6%
Colombia	Números absolutos	1	0	1	0	2
	Porcentaje	7,1%	,0%	4,3%	,0%	2,2%
Argentina	Números absolutos	1	0	0	0	1
	Porcentaje	7,1%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Uruguay	Números absolutos	0	1	0	0	1
	Porcentaje	,0%	3,6%	,0%	,0%	1,1%
Costa Rica	Números absolutos	0	0	0	1	1
	Porcentaje	,0%	,0%	,0%	3,8%	1,1%
Alemania	Números absolutos	0	0	0	1	1
	Porcentaje	,0%	,0%	,0%	3,8%	1,1%
Total	Números absolutos	14	28	23	26	91
	Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

IES ANDREU NIN: DISTRIBUCIÓN ALUMNADO POR CLASES

		Clase del encuestado				Total
		A	B	C	D	
España	Números absolutos	10	23	6	4	43
	Porcentajes	62,5%	79,3%	50,0%	33,3%	62,3%
Ecuador	Números absolutos	1	2	0	2	5
	Porcentajes	6,3%	6,9%	,0%	16,7%	7,2%
Polonia	Números absolutos	1	0	0	0	1
	Porcentajes	6,3%	,0%	,0%	,0%	1,4%
Ucrania	Números absolutos	1	0	0	0	1
	Porcentajes	6,3%	,0%	,0%	,0%	1,4%
Marruecos	Números absolutos	2	1	4	6	13
	Porcentajes	12,5%	3,4%	33,3%	50,0%	18,8%
China	Números absolutos	1	0	0	0	1
	Porcentajes	6,3%	,0%	,0%	,0%	1,4%
República Dominicana	Números absolutos	0	0	1	0	1
	Porcentajes	,0%	,0%	8,3%	,0%	1,4%
Colombia	Números absolutos	0	0	1	0	1
	Porcentajes	,0%	,0%	8,3%	,0%	1,4%
Argentina	Números absolutos	0	1	0	0	1
	Porcentajes	,0%	3,4%	,0%	,0%	1,4%
Perú	Números absolutos	0	1	0	0	1
	Porcentajes	,0%	3,4%	,0%	,0%	1,4%
Brasil	Números absolutos	0	1	0	0	1
	Porcentajes	,0%	3,4%	,0%	,0%	1,4%
Total	Números absolutos	16	29	12	12	69
	Porcentajes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La distribución del alumnado que se ha llevado a cabo en el I.E.S Andreu Nin, ha conllevado que los propios alumnos determinen que han sido clasificados en función de su grado de inteligencia, donde en el grupo A se concentran a los individuos con más potencial intelectual y con buenos resultados académicos, mientras que en el D se sitúan todos los que presentan dificultades en el aprendizaje o tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La percepción del alumnado, corresponde a la perfección, con la tendencia de modelo educativo homogéneo, el cual clasifica a los alumnos en función de su rendimiento escolar. A pesar de que la ley promueve una educación igualitaria para todos, Juan Manuel Escudero⁴ afirma que muchos centros están impulsando la separación de los alumnos que tienen un rendimiento académico por debajo de la media, derivándolos a grupos diferenciados. Este hecho conlleva que se cumpla el Efecto Pigmalión, en el cual las expectativas de los profesores sobre el desempeño de los alumnos, determinan precisamente, las conductas que los docentes esperaban de estos.

⁴ Referenciado por Ayuso (2012)

Oficialmente se desconocen los fundamentos por los cuales se basan los directivos de los centros educativos para distribuir a su alumnado en las diferentes aulas, ya que no han querido tomar parte en referencia a este tema. Aunque sí manifestaron su opinión respecto al sistema de distribución del alumnado, sobre el cual exponían su desacuerdo con este, debido a que no garantiza una equidad en la recepción del alumnado, y consecuentemente se terminan creando guetos.

Palauàrias (2002) corrobora el hecho de que gran parte de la responsabilidad de que muchos de los institutos de secundaria públicos estén estigmatizados a causa de la inmigración, es por culpa de la Administración educativa, ya que durante estos últimos años, se ha encargado de distribuir a la mayoría de la población inmigrante en estos centros, sin tener en cuenta los centros concertados. Y lo que contribuye, es el hecho de que se encuentren en un momento de desprestigio, ya que no responden a la calidad de enseñanza que la población autóctona desea para sus hijos. Es esta mentalidad que se potencia, tanto por parte de la población del municipio, debido a la construcción social de la imagen del centro, como por la dirección del centro, que si este suceso continua, es muy posible que termine sucediendo lo que el autor determina como la guetización de determinadas zonas poblacionales, y consecuentemente la fragmentación social en los centros educativos.

A partir de los argumentos expuestos con anterioridad, se ha podido comprobar cómo la distribución del alumnado inmigrante es desigual tanto a nivel de la Administración Pública, como en sistema de los propios centros educativos. Este hecho conlleva que algunos de los alumnos inmigrantes estén discriminados y marginados, sin posibilidad de establecer una buena integración y interacción social con los alumnos autóctonos del centro, en un espacio educativo destinado a este fin, como son las aulas escolares.

4.2 Educación Intercultural:

Dejar que el azar se encargue de dar forma a la interculturalidad es una utopía, ya que se podrían producir asimilacionismos, racismo, guetos, etnocidios y otras resistencias culturales, lingüísticas o religiosas (Jordán, 1998). Es a partir de este razonamiento, en que la función de la educación intercultural resulta fundamental para evitar que esto suceda, ya que se encarga de incidir en los motivos que llevan a las personas a iniciar una emigración, educar en un interés por el "otro", motivar la curiosidad y el conocimiento, lejos del rechazo y los estereotipos, promover la cohesión social y velar por la convivencia pacífica (Deusdad, 2009).

Con el fin de poder llevar a cabo una educación basada en la interculturalidad, es imprescindible tener en cuenta que esta se fundamenta en los siguientes principios pedagógicos:

- a) Formación y fortalecimiento de los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.

- b) Reconocimiento positivo de la diversidad cultural, y del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- c) Reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás.
- d) Gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro.
- e) Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación, e intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
- f) Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.

A partir de las bases teóricas expuestas, se analizó diferentes actuaciones pedagógicas, para determinar si el proyecto educativo que efectuaban dichos centros de enseñanza obligatoria se podía considerar propio de una educación intercultural.

En primer lugar, des del posicionamiento del alumnado, se detectó que en ninguno de los dos centros de enseñanza se organizaban actividades que permitieran al alumnado conocer a los estudiantes recién llegados en el momento en que estos se incorporan en el nuevo contexto educativo. Así como tampoco, se realizan actividades extraordinarias para ampliar conocimientos sobre otras culturas que no sean la predominante en el territorio.

Contrariamente a este punto de vista, el Jefe de Estudios del I.E.S Andreu Nin comentó que en ese preciso instante se estaban celebrando unas jornadas de diversidad gastronómica en el centro, y por tanto dedicaban un tiempo de la jornada lectiva de los estudiantes al aprendizaje de aspectos propios de las culturas minoritarias, con representación en el centro educativo. Pero el principio fundamental de la educación intercultural...

"... no se tiene que centrar en que los alumnos lleguen a conocer muchos aspectos sobre diferentes culturas, sino que se tiene que enfocar su atención, en que los alumnos desarrollen una serie de capacidades, las cuales les permitan cotidianamente convivir con personas culturalmente diferentes, resolver los distintos conflictos que se les presenten fruto de la diversidad de valores, y a la vez enriquecerse a través de estos contactos". (Jordán, 1998; p.48)

Esta definición, me incita a pensar que la educación intercultural que se desarrolla en el I.E.S Andreu Nin, queda reducida a la simple realización de un conjunto de actividades culturales folklóricas desconectadas del currículum ordinario del centro, y por tanto tienen una idea errónea de lo que realmente implica una educación basada en la interculturalidad.

En segundo lugar, se incidió en el hecho de si en las asignaturas de ámbito social, enseñaban aspectos culturales diferentes a los que predominan en el territorio español, con la finalidad de que los alumnos procedentes de otros territorios, puedan participar y dar su propia opinión sobre la temática. Tanto en el I.E.S Andreu Nin como en el I.E.S Baix Penedès, los alumnos con un porcentaje de un 46,2% i un 40,6% respectivamente, niegan que en dichas asignaturas se traten contenidos culturalmente diferentes. Aunque en el I.E.S Andreu Nin, la diferencia que se produce respecto a los alumnos que tienen una opinión contraria, es muy pequeña, de un 37,7%. Esto hace que no quede muy claro si realmente los profesionales del

sector educativo desarrollan este tipo de enseñanza. Por esta razón, es imprescindible contrastar esta opinión con las demás fuentes de información.

En las clases de Ciudadanía del I.E.S Andreu Nin, pude ser testigo de cómo el tutor hacía colaborar a los alumnos del aula en el debate que se estaba realizando sobre religiones machistas, sin tener en cuenta cual era el origen étnico de cada uno de ellos. En cambio en las clases de Geografía del I.E.S Baix Penedès, la tutora tan solo se limitaba a describir aspectos físicos y fenómenos naturales de los distintos territorios que formaban parte de cada continente, sin hacer que los alumnos participaran en el contenido de la materia. Desde este posicionamiento, no se brinda la oportunidad de que los alumnos puedan compartir experiencias y conocimientos del territorio de donde provienen, creando así un espacio de reconocimiento positivo de la diversidad cultural.

Además, cabe destacar que según Deusdad (2009), una de las características más relevantes de la educación intercultural, es enseñar a los alumnos los motivos que pueden llevar a las personas a iniciar proceso de inmigración, con el fin de romper todos esos estereotipos i prejuicios que la sociedad tiene sobre las culturas inmigrantes. Cuando se les preguntó a los alumnos que participaron en el *focus group* sobre dicha cuestión, no hubo duda de que este es un tema que no se contempla a nivel curricular. Ante este hecho, la autora afirma que las consecuencias que conlleva la insuficiente dedicación a explicar el proceso migratorio, son los prejuicios para la autoestima del alumnado inmigrante recién llegado, así como la valoración negativa que hace el resto de alumnado autóctono.

Una profesional del I.E.S Baix Penedès, aportó una nueva visión de la realidad que se estaba analizando. *"Actualmente, ya no son tantos los alumnos inmigrantes recién llegados. Algunos de los alumnos que tienen características físicas que los delatan como no autóctonos han nacido aquí, y por tanto, en clase se habla de la diversidad de razas i culturas cuando toca, sin necesidad de forzar el tema. A la vez se aprovecha para que los alumnos que conocen otras culturas diferentes a la nuestra aporten a sus compañeros, sus conocimientos y sensaciones"*.

El Jefe de Estudios del I.E.S Andreu Nin, también dejó muy claro que *"la acción tutorial es el principal instrumento de la gestión del alumnado en general. No hay un trato específico porque entendemos que los alumnos son iguales, y en todo caso gestionamos las diferencias de forma individualizada, sin apriorismos"*.

Este es un debate que sigue emergente hoy en día, ya que ciertos autores opinan que la educación intercultural tuvo su época, y ésta debe ser reemplazada por la educación cívica, mientras que otros como Ouellet, creen que no se debe sustituir la necesidad de seguir atendiendo la pluralidad cultural. La educación intercultural será una concepción crítica e inclusiva, cuando deje de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías étnicas, y adquiera la relevancia de ser considerada una de

las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades (Ouellet, 1992)⁵.

Otra cuestión a la que se hace referencia para identificar si se lleva a cabo una educación intercultural, es saber si en los centros educativos se realizan actividades destinadas a evitar conflictos escolares por razones de racismo. Estos comprenden todo acto físico, psicológico o social, que tenga como origen, el rasgo étnico o cultural del individuo receptor.

Ante estos hechos, es fundamental conocer el posicionamiento y la actitud que adopta el profesorado. En el I.E.S Baix Penedès, los docentes sí que intervienen cuando se produce cualquier acto de tipo racista, ya sean comentarios o insultos despectivos hacia otra persona culturalmente diferente, agresiones, comportamientos de ridiculización o rechazo social, entre otros. En cambio en el I.E.S Andreu Nin, los alumnos no supieron identificar si dicha intervención por parte del personal docente se producía.

Los profesionales del ámbito educativo constataron que su manera de actuar ante estos hechos es:

"Con contundencia i agilidad. No es permisible. Es una falta muy grave recogida en el NOFC⁶"
[Jefe de Estudios del I.E.S Andreu Nin]

"Recordarles que delante tienen a una persona con ideas y cultura diferente, pero al cabo y al fin, otra persona al que hay que respetar, si lo que queremos es que esta también nos respete" [Profesora del I.E.S Baix Penedès].

En referencia a este último comentario, es relevante incidir en el hecho, de que cada uno de los docentes actuará de una determinada manera ante una situación de conflicto, pero siempre y cuando ésta esté fundamentada en las estructuras por las que se rige el equipo directivo del centro educativo.

Al margen de la naturaleza del conflicto, ambos centros educativos presentan una serie de medidas o sanciones, aplicables al alumnado que comete acciones que van en contra de las pautas de convivencia establecidas por el centro. Estas se rigen en función de la gravedad del conflicto; empezando por las amonestaciones, pasando por las faltas graves, y terminando por las expulsiones.

Aunque tal y como se ha mencionado con anterioridad, es en función del criterio de cada docente, que estas medidas se aplicaran con un determinado fin u otro. Por ejemplo, hay profesores que las utilizan continuamente como amenazas para que sus alumnos se comporten correctamente en el aula, y en cambio otros que se resisten a usarlas, porque prefieren imponer sus propios métodos de castigo y reflexión.

Si se continúa analizando la actitud del profesorado ante dichas situaciones, es esencial añadir que durante las observaciones realizadas en el I.E.S Andreu Nin, pude comprobar,

⁵ Citado Muñoz (2000)

⁶ NOFC: Normas de Organización y Funcionamiento del Centro.

como en realidad el profesorado no interviene siguiendo las bases pedagógicas de la educación intercultural. Este hecho se puede reflejar, en el momento en que uno de sus alumnos llama "negro" de manera despectiva a otro compañero. Ante dicha situación, el docente no actuó, sino que decidió dar la clase por finalizada y hacer caso omiso al comentario racista que se había manifestado en el aula. Este suceso puede ilustrar la afirmación que Jordán (1998) hace sobre la actitud que el personal docente muestra ante la diversidad cultural. Él considera que *"hay muchos profesores que todavía permanecen pasivos, el cual tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogenia"*.

Los alumnos destacan que el profesorado muestra una actitud abierta i predispuesta a ayudar al alumnado recién llegado, con la finalidad de que este se integre con facilidad en su nuevo contexto educativo y social, aunque en determinadas situaciones, estos no pueden evitar dejarse llevar por los prejuicios y estereotipos que prevalen en la sociedad respecto algunas culturas, y consecuentemente los transmiten a su alumnado. El siguiente fragmento tiene como finalidad, ejemplificar y corroborar el argumento que se acaba de exponer:

"Los chicos se centran más en el hecho de que no es justo que un hombre pueda casarse con más de una mujer, y en cambio la mujer solo pueda tener un marido. El profesor intenta proporcionar una explicación fundamentada en la razón, pero termina corroborando estereotipos y prejuicios que los alumnos hacen sobre esta cultura y religión [...] En un momento determinado, el docente se acerca a mí, y me comenta que Latifah defiende su cultura, su posición, aunque esté totalmente equivocada".⁷

Des del punto de vista en que se ha descrito la actuación del profesorado ante la diversidad cultural, considero que actualmente se está ante un tipo de docente al cual Jordán (1998), clasifica como *"aquellos que presentan una visión más abierta ante la diversidad, ya que muestran una sensibilidad y apertura ante la diferencia cultural, pero a pesar de eso, no consideran que este hecho conlleve ningún cambio hacia sus tareas profesionales"*.

Para concluir este apartado, es esencial destacar que la opinión que tiene el propio alumnado respecto a la función de los centros educativos de promover y fomentar una buena convivencia escolar, es que son ellos mismos los que han adquirido por si solos, las habilidades y capacidades que les permiten convivir con compañeros culturalmente diferentes, a través de la proximidad y interrelación personal.

A raíz de todos los argumentos expuestos con anterioridad, queda demostrado que en dichos centros educativos no se aplica una educación basada en la interculturalidad, ya que esta no se fundamenta exclusivamente en no hacer distinciones en el trato entre alumnos inmigrantes y autóctonos, sino que tiene como objetivo preparar al alumnado, indistintamente de su identidad cultural, como futuros ciudadanos, con el fin de que puedan convivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima.

⁷ Observación realizada en el I.E.S Andreu Nin el 22 de Febrero de 2013 durante la clase de Ciudadanía.

4.3 Conflictos escolares por razones de racismo:

Un conflicto es *"un proceso natural a toda la sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones o destructivo, según la manera de regularlo"*. Lederach (1984).

A partir de esta definición, se procede a comprobar la existencia de conflictos por razones de racismo en los centros educativos analizados. En el I.E.S Baix Penedès, un 36,3% de los alumnos confirmaron que estos sí tenían lugar en su recinto escolar, aunque sucedían con muy poca frecuencia. A diferencia del I.E.S Andreu Nin, que presenta un mayor porcentaje (53,3%), y una constancia más reiterada. Deusdad (2009) expone que no influye tanto el porcentaje de alumnado extranjero para que se produzcan conflictos, como los condicionantes del barrio, las variedades étnicas que se encuentran en el aula y el nivel educativo y socioeconómico del alumnado. Para evitar que estos se produzcan, es esencial que el sistema de distribución del alumnado en los centros escolares sea equitativa, y tenga en cuenta las diferentes variables que intervienen en un conflicto racial.

Si todavía se especifica más, se puede concretar que los conflictos que se producen en mayores ocasiones se manifiestan en forma de peleas, insultos ofensivos y en rechazo en el I.E.S Baix Penedès. En el I.E.S Andreu Nin, en cambio también destaca el fenómeno del bullying.

Moran, Smith, Tompson y Whitney (1993)⁸ realizaron un estudio, a través del cual demostraron que los conflictos que se producían con un trasfondo racista, se manifestaban de las mismas formas que aquellos que no lo tenían, pero estos se caracterizaban por presentar una mayor cantidad de insultos discriminatorios, en función del origen étnico.

Carles Serra (2006) profundiza más en dicho aspecto, y determina que el racismo es solo un rasgo que acompaña algunas prácticas violentas, porque facilita su ejercicio. Él sustenta que como el racismo y el rechazo de los inmigrantes ha ido adquiriendo un discurso hegemónico en nuestro contexto social actual, resulta más fácil ejercer la violencia contra un compañero de origen cultural diferente, que hacerlo con un profesor o alumno del mismo origen étnico. Este razonamiento, me hace poner en duda el hecho de que la intencionalidad del alumnado que se ha visto involucrado en conflictos escolares por razones racistas, sea realmente una cuestión puramente racial, ya que el origen de estos puede ser una causa ajena al origen étnico, y utilizar este rasgo de identidad para herir psicológicamente a la parte contraria.

Sin incidir en la motivación que pueda causar un conflicto racial, cuando estos suceden pueden producirse dos tipos de sucesos, en función de la connotación del problema que haya originado el conflicto que se produzca. Del 20,9% de los alumnos del I.E.S Baix Penedès que se vieron involucrados en un conflicto, un 66,7% de estos afirmó que la connotación del conflicto había sido negativa, ya que este solo ocasionó que se originaran más problemas entre los involucrados. En cambio en el I.E.S Andreu Nin, del 24,6% de los alumnos que

⁸ Citados por Ortega (2010).

fueron sujetos de un conflicto, un 45,8% de estos constataron que su connotación había sido positiva, ya que a partir de ese suceso pudieron resolver sus diferencias.

Muchos autores defienden que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la propia escuela, ya que se constituyen mecanismos para la mejora en las relaciones interpersonales, siempre y cuando los principios configuradores del dialogo sean el respeto y el reconocimiento del otro. La teoría del conflicto creada por Galtung i citada por Carbonell (1997), menciona que el conflicto puede ser muy beneficioso y positivo, ya que puede comportar: a) un aumento en el compromiso personal de las partes, intentando encontrar realmente una solución, b) una mejora de la calidad de la comunicación entre las partes involucradas, y en el desarrollo de la tolerancia ante la diversidad a causa de este conflicto c) descargar tensiones i resolver los malentendidos acumulados relacionados con el conflicto, d) permitir una aproximación al reconocimiento de los valores de "los otros", y e) poner al descubierto otros conflictos que necesiten ser resueltos.

Pero la connotación del problema deviene un aspecto muy subjetivo de cada individuo, ya que en función de la manera en que este enfoque el problema y adopte una determinada posición, la solución conducirá a unas consecuencias o otras.

En estos conflictos, suele haber dos posicionamientos al respecto; la persona que originó el conflicto, y la que fue víctima de este. En el I.E.S Baix Penedès, el 100% de los alumnos que reconocen haber iniciado el conflicto son españoles, mientras que el alumnado que adopta el rol de víctima, generalmente también tiene nacionalidad española (58,3%). Estos resultados indican que el alumnado autóctono reconoce haber sido tanto el causante del conflicto como el principal afectado, a diferencia del alumnado inmigrante que solo declara haber sido víctima de este. En en el I.E.S Andreu Nin, también coincide que el alumnado que originó el conflicto, sea mayoritariamente el autóctono (63,6%), aunque los que aquí sufrieron las consecuencias fueron los marroquís (46,2%). La teoría de Deusdad (2009) explica los resultados que se producen en este último centro. Ella manifiesta que la razón por la cual se producen más agresiones hacia el colectivo magrebí, es por el hecho de que el territorio catalán, tiene una imagen negativa respecto los musulmanes, ya que representan todo lo contrario a los valores morales y culturales predominantes.

Un dato que es imprescindible conocer, para comprender la razón por la cual suceden estos conflictos, es saber si el propio alumnado, independientemente de su origen étnico, se considera racista o tiene un sentimiento de odio ante la diversidad cultural. El 12,2% de alumnos del I.E.S Baix Penedès se considera racista, de los cuales, el 28,6% de estos manifiesta tener un sentimiento de odio hacia la diversidad cultural. En cambio en el I.E.S Andreu Nin tan solo un 2,6% se considera racista y ninguno xenófobo. Este tipo de alumnos se pueden clasificar entre el primer y segundo nivel de racismo que distingue Wierviorka (1992). El infraracismo hace referencia a la difusión de prejuicios, de carácter más xenófobos que racistas. Incluso se puede encontrar algún caso de violencia aislada, aunque sin un trasfondo ideológico definido. En cambio el racismo fragmentado, ya es más extremo, debido a que se caracteriza por el uso de la violencia, la segregación y la discriminación. Aunque el

propio autor expone que en dichos niveles, el racismo no es tan profundo como para que éste se convierta en una fuerza movilizadora.

Tanto los alumnos del I.E.S Baix Penedès como los del I.E.S Andreu Nin, creen que el alumnado inmigrante es el responsable de que se hayan incrementado el número de conflictos racistas que se producen en su centro educativo. Es muy probable que este pensamiento esté relacionado con la teoría que promovía Samuel P. Huntington (1997,2004), ya que consideraba que el multiculturalismo era una amenaza para la continuidad de la cultura dominante, sobre todo para la occidental. Y con la finalidad de evitar este hecho, su teoría se basaba en reforzar los mitos fomentados, en relación a que la inmigración es una fuente de conflictos y problemas.

5. CONCLUSIONES:

En este apartado, se pretenden exponer las conclusiones a las cuales se llegaron mediante la realización del proyecto de investigación social aplicada, además de las diferentes incógnitas que se me plantearon como resultado de estas, con la finalidad de hacer reflexionar al lector y abrir nuevas líneas de indagación.

Así pues, tal y como se ha hecho referencia en la exposición y discusión de los resultados, la educación que se impartía en los centros sujetos de estudio de la localidad de El Vendrell, no estaba basada en los fundamentos propios de una educación intercultural. Si es verdad que en el I.E.S Andreu Nin se desarrollaban actividades para evitar conflictos escolares racistas, y que en el I.E.S Baix Penedès los resultados demostraron que el personal docente intervenía en el momento en que se detectaba una posible acción racista. Pero a excepción de estos dos casos, ninguno de ambos centros cumplía con las características que identifican una educación intercultural, y por tanto restan muy alejados del ideal que esta persigue.

La razón por la cual ésta no se fomenta, es porque según los profesionales entrevistados, consideran que la diversidad cultural ya resulta un hecho normalizado en el ámbito educativo, y por tanto, no hace falta incidir en aspectos sobre los cuales se basa la educación intercultural. Pero, si se parte de esta mentalidad ¿Qué necesidad hay de que en el I.E.S Andreu Nin se lleven a cabo actividades gastronómicas interculturales en horas extraordinarias? ¿Porque se promueve el conocimiento de la alteridad destacando los distintos aspectos culturales de manera folklórica? Si tal y como afirma Deusdad (2009), las consecuencias que estos hechos producen, pueden terminar comportando actitudes etnocéntricas entre el alumnado autóctono.

A pesar de recibir la formación correspondiente por parte del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, y reconocer que la educación intercultural resulta ser un instrumento muy eficaz para combatir toda clase de conflictos raciales, además de considerarlo un medio esencial para fomentar la cohesión social entre el alumnado autóctono y el inmigrante, el personal docente en ningún momento aplica los conocimientos adquiridos. Y consecuentemente a este posicionamiento, los profesionales ignoran como resolver de manera efectiva un conflicto con trasfondo racista.

También es esencial tener presente, que ante cualquier circunstancia los docentes son seres humanos, y como tal, pueden presentar estereotipos o prejuicios sobre una determinada cultura. Esta cuestión se convierte en un problema, si sus propias convicciones o mentalidades se transmiten en el aula, y llegan a influenciar el pensamiento del alumnado autóctono respecto a la diversidad cultural. Además pueden llegar a herir los sentimientos de todos esos alumnos que se sientan aludidos ante las críticas recibidas. Por este motivo, considero fundamental que el profesorado sepa controlar sus impulsos y sus propias opiniones en temas susceptibles de emociones, que pueda llegar a comportar reacciones no deseadas en el alumnado.

En relación a la existencia de conflictos raciales en los centros educativos, se ha podido apreciar como en el I.E.S Andreu Nin predomina un mayor porcentaje de alumnos que confirman que estos conflictos se producen en el recinto educativo, a diferencia del I.E.S Baix Penedès. Una de las razones por las cuales se ocasionan más en uno que en otro, es por el hecho de que el primero está compuesto por más miembros inmigrantes que el segundo. Deusdad (2009) determina una serie de factores que pueden propiciar el conflicto escolar entre alumnos autóctonos y inmigrantes, y uno de ellos es el porcentaje de alumnado inmigrante que se concentra en un solo centro educativo. Ella expone que este hecho hace que los individuos de una misma nacionalidad tiendan a relacionarse con los de su propio grupo étnico, y no vean la necesidad de interactuar con los alumnos que no pertenecen a este. Y la autosegregación es un condicionante que propicia la aparición de conflictos.

Gracias a la observación participante, pude ser testigo de cómo en distintas ocasiones, algunos alumnos hacían comentarios despectivos a sus compañeros de origen culturalmente diferente, a pesar de que los propios aludidos o perjudicados los consideraran graciosos y les seguían la corriente. En estas circunstancias, no se precisa incidir en la intencionalidad del contenido de dichos comentarios, ya que es indiferente, porque se considera que estos no son apropiados para el contexto educativo. Pero la cuestión es, ¿Cómo puede ser que una persona ajena, pudiera detectar este tipo de comportamientos, y en cambio el docente que impartía la materia, en ningún momento fuera capaz de advertir esta actitud? Y si lo hizo, ¿Porqué no actuó? ¿Es eso a lo que se refieren los directivos de los centros al afirmar que la diversidad cultural es un fenómeno normalizado? Porque si es así, deberían replantearse medidas alternativas que realmente fueran efectivas, no como las que existen actualmente y no se ponen en práctica.

A partir de la comparación que he establecido entre ambos centros, he llegado a la conclusión, de que los alumnos de l'I.E.S Andreu Nin tienen un comportamiento más agresivo, etnocentrista y/o racista ante los compañeros que presentan rasgos culturales diferentes a los predominantes, porque las circunstancias desiguales en las cuales se encuentran en el centro educativo, parecen estar imperadas por la ley del más fuerte. Es por este motivo, que considero que la razón de su actitud está fundamentada en un mecanismo de defensa que se autoimponen, con la finalidad de no sentirse desprotegidos ni desplazados en su propio contexto social. En cambio en el I.E.S Baix Penedès, sucede totalmente lo contrario. La actitud y/o el comportamiento que este alumnado muestra es propio de

individuos seguros de sí mismos, que consideran que están por encima de los demás, incluso del personal docente, ya que las circunstancias que envuelven al centro se lo permiten.

Es a causa de la distribución desigual del alumnado en los centros educativos públicos y concertados que se hace desde la Administración Pública, que los alumnos del I.E.S Andreu Nin, se ven obligados a actuar de esta manera. El porcentaje considerable de concentración de alumnado inmigrante en un mismo centro, además de la existencia de conflictos escolares derivados de la actitud del propio alumnado, conlleva el desarrollo de la rumorología popular sobre dicho centro educativo, al cual inmediatamente se le es atribuido un estigma social. Este consecuentemente implica que las familias de clase media y alta de la población, opten por no llevar a sus hijos en ese centro, y por tanto, ellas indirectamente también contribuyan a la segregación y guetización del alumnado.

Des de mi punto de vista, los conflictos escolares por razones de racismo, no solo dependen de la educación que los centros educativos impartan a sus alumnos, aunque también influye, sino de distintos factores que contribuyen a que las circunstancias en estos, sean las adecuadas para crear un espacio armónico de convivencia y interacción entre los alumnos autóctonos y los inmigrantes.

BIBLIOGRAFIA:

CARBONELL, FRANCESC (1997). *Immigrants estrangers a l'escola*. Barcelona: Altafulla.

DEUSDAD, BLANCA (2009). *Immigrants a les escoles*. Lleida: Pagès Editors.

HUNTINGTONG, SAMUEL P. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós.

JORDÁN, JOSÉ ANTONIO (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya i Proa.

LEDERACH, J. P. (1984). *Educar para la paz*. Barcelona: Fontamara.

ORTEGA, ROSARIO (2010). *Agresividad injustificada: bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

SERRA, CARLES (2006). *Diversitat, racisme i violència: conflictes a l'educació secundària*. Vic: Eumo.

WIEVIORKA, MICHEL (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós

Artículos y revistas:

ALEGRE, M. ÀNGEL; BENITO, RICARD; GONZÁLEZ, ISAAC (2008). "Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, p. 1-26

AYUSO, MIGUEL (2012). "El colegio del futuro, separar a los niños que no van bien". *El confidencial*, 23 de Octubre de 2012, p.40

BENITO, RICARD; GONZÀLEZ, ISAAC (2007). "Processos de segregació escolar a Catalunya". *Polítiques - Jaume Bofill*, núm. (59), p. 17-27

LLUCH, X. (2003). "Multiculturalidad: invisible en los libros de texto". *Cuadernos de Pedagogía* núm. (328), p. 82-86

MUÑOZ, ANTONIO (2000). "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos". *Encuentros sobre educación*, núm. (1), p. 81-106

PALAUDÀRIAS, JOSEP MIQUEL (2002). "Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar". *Papers*, núm. (66), p. 199-213

Webgrafia:

OFICINA MUNICIPAL DE ESCOLARIZACIÓN DE EL VENDRELL. DECRET 10/2012, de 31 de gener, de modificació del Decret 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics. Recuperado el 16 de Marzo de 2014 desde:
http://elvendrelleduca.cat/images/pdfs/Modificaci%C3%B3_Decret_75-2007.pdf/.

DIARIO OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. DECRET 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics. Recuperado el 16 de Marzo de 2014 desde:
http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&appInstanceName=default&action=fitxa&documentId=438351&language=ca_ES&newLang=ca_ES/.

JUSTIFICACIÓN DE LA REVISTA SELECCIONADA

La Revista "*Profesorado; Currículum y formación del profesorado*" creada en el año 1997 por el grupo de investigación FORCE de la Universidad de Granada, publica cuatrimestralmente artículos y reseñas de carácter científico-académico, destinados a un grupo concreto de lectores: investigadores y profesionales del ámbito educativo en general. Es por este motivo, que he seleccionado esta revista, ya que el artículo que he realizado va dirigido a todos los profesionales que intervienen directa o indirectamente en el mundo de la enseñanza, pero sobre todo, considero de especial interés para el personal docente y el directivo de los centros educativos de educación secundaria, así como para los políticos encargados de controlar y gestionar el sistema de distribución equitativo del alumnado en dichos centros.

Las temáticas que aborda esta revista son: formación inicial y desarrollo profesional del docente, desarrollo curricular e innovación educativa, tecnología educativa, organización escolar, educación especial, educación intercultural y didácticas específicas, entre otras líneas de atención preferente. Después de leer las temáticas en las cuales se centraba dicha revista, supe que era la adecuada para publicar el artículo que quería hacer, ya que este tiene como eje central, cuestionar las estrategias metodológicas interculturales que se imparten en los centros educativos sujetos de estudio.

El objetivo principal que persigue la revista, es fomentar el debate, el intercambio de ideas y la difusión de resultados de investigación. Este último punto, fue decisivo ya que tenía claro que el artículo científico que quería realizar, partiría de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación social que realice, sobre los conflictos escolares por razones raciales en los centros educativos de educación secundaria.

Finalmente, añadir que las normas de publicación de la revista son muy flexibles, ya que permiten al autor escribir sobre la problemática a abordar en un formato amplio, y a la vez, respetar los aspectos formales de presentación que esta exige.



El reto de los centros educativos: la educación intercultural by [Medina Rovira, Cristina](#) is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 4.0 Internacional License](#).

Puede hallar permisos más allá de los concedidos con esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>