



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**CAMINO HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA:
LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SUS
CONFLICTOS**

Presentado por **Anahí Moriana García**

Tutelado por **Juan Ramoy Coca**

Soria, 20 de junio de 2017

RESUMEN

El papel de los docentes es clave para la construcción de una escuela inclusiva donde se acepte y respete la diversidad cultural, ofreciendo una educación de éxito para todo el alumnado. Partiendo de esta afirmación, se ha realizado una investigación cualitativa en un centro rural de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Para ello, utilizamos la metodología del estudio de casos partiendo de la llegada de un alumno de origen africano al centro. El propósito principal para la realización del presente trabajo ha sido investigar la respuesta de los miembros de la comunidad educativa (docentes y alumnos), basándonos en la observación y el interaccionismo simbólico en el caso de los primeros.

PALABRAS CLAVE: estudio de casos, inmigración, diversidad cultural, inclusión, educación multicultural, educación intercultural, interacción simbólica.

ABSTRACT

In order to build an inclusive school where the cultural diversity is accepted and respected, offering a successful education to all students, the role of the teachers is the key. Starting from this statement, a qualitative study has been made in a school of the autonomous community of Castile and Leon. For this, we used the methodology of case study starting from the arriving of an African student to the school. The main purpose for the realization of the work is to investigate the members of the educative community (teachers and students) based on the observation and the symbolic interactionism in case of the first ones.

KEY WORDS: case study, immigration, cultural diversity, inclusion, multicultural education, intercultural education, symbolic interactionism.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO COMPETENCIAL	3
3. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1. Diversidad cultural en los centros escolares	4
3.2. Actitudes y respuestas de los docentes ante la diversidad cultural.....	6
3.3. Funciones de los docentes para una educación intercultural	8
3.4. Prejuicios y estereotipos étnicos en contextos educativos.....	9
3.5. De la educación multicultural a la educación intercultural.....	11
3.6. Camino a una educación inclusiva.....	13
4. OBJETIVOS.....	15
5. METODOLOGÍA	15
6. RESULTADOS.....	19
6.1. Presentación del caso	20
6.2. Resultados de la investigación.....	23
6.2.1. El personal docente.....	23
6.2.2. Los alumnos.....	33
7. CONCLUSIONES	35
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
9. WEBGRAFÍA	38

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las aulas de los centros educativos de Castilla y León, al igual que las del resto de España, están experimentando un proceso de transformación por la presencia de alumnos de origen extranjero en ellas. Podemos ver cómo la incorporación en los centros escolares de alumnado inmigrante ha derivado a diversos cambios sociales, los cuales exigen a los docentes reestructurar sus estrategias educativas. Como docentes, consideramos que tenemos que otorgarle la importancia que merece, ya que nosotros (junto con las familias) somos los agentes principales de la educación de los alumnos y en nuestras manos está afrontar los conflictos interculturales que están surgiendo en las aulas.

Estos conflictos interculturales que se están dando en el contexto educativo han hecho que los centros escolares se reorganicen para afrontar la transformación social mediante prácticas educativas igualitarias con el fin de ofrecer una educación inclusiva a todo su alumnado, sea cual sea su procedencia. Leiva (2011) considera que los conflictos que puedan encontrarse en los centros educativos tienen una vertiente más social que cultural en muchas ocasiones, ya que opina que muchos de los conflictos se deben a problemáticas sociales y familiares más que a cuestiones culturales o identitarias.

Ante esta situación, la Junta de Castilla y León apuesta por programas que refuercen la calidad y equidad del sistema educativo y, por ello, para este curso 2016-2017 se ha implantado una red de centros de alto nivel innovador¹. Uno de ellos ha sido el programa experimental de centros BIT (Bilingüismo, Inclusividad y Tecnología), mediante el cual se pretende crear una red de centros educativos innovadores que contribuya al mejor y mayor desarrollo de las competencias clave de los alumnos para el futuro.

En lo referente a la inclusión y teniendo en cuenta los centros educativos que poseen una alta concentración de minorías étnicas, la Junta de Castilla y León pretende intensificar los servicios de apoyo, la coordinación con otras instituciones y entidades, la mediación cultural y étnica, la innovación educativa y la potenciación de proyectos de

¹ Comunicado de la Junta de Castilla y León.
(<http://www.comunicacion.jcyl.es/web/jcyl/Comunicacion/es/Plantilla100Detalle/1284281873179/ /1284643546148/Comunicacion>)

investigación. El principal objetivo que persiguen es avanzar en la equidad educativa para que todos los alumnos, con independencia de sus necesidades y características, reciban una educación de calidad.

Ante estos cambios sociales en la actualidad, el contexto educativo es uno de los elementos más importantes y, por ello, el papel de los docentes ante esta transformación es absolutamente trascendental. Ellos tienen la responsabilidad de dejar de ser meros transmisores de información para sus alumnos y adoptar, también, el papel de educadores, fomentando la tolerancia, el respeto y la convivencia entre todos los alumnos ofreciéndoles igualdad de oportunidades a todos ellos. Sin embargo, todavía hay muchos docentes que no han terminado de asimilar o admitir estos nuevos cambios sociales y podemos encontrarnos con actitudes de pasividad ante estas transformaciones.

En el *Informe Delors* de 1996 encontramos que la educación tiene cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Según Coca y Matas (2012), el primer pilar corresponde al conocimiento, que nos permite un mejor acceso a todo lo que nos rodea para poder entenderlo y ser capaces de ver lo diverso que es el mundo y las personas que en él se encuentran. Por ello, podríamos decir que se trata de un medio para la vida que nos permite desarrollar nuestras capacidades y comunicarnos con los demás.

El segundo pilar estaría relacionado con la capacidad de intervenir por medio de esos conocimientos adquiridos de los que hablábamos en el primer pilar, por lo que estos dos primeros serían indisolubles. El tercer pilar correspondería a la convivencia, en el que adquirimos la capacidad de la empatía, el diálogo, la tolerancia, la equidad y la solidaridad que nos permitirán vivir con los demás. En último lugar estaría el pilar de aprender a ser, relacionado con nuestras capacidades intrapersonales, que según Delors (1996), nos dotarán de un pensamiento autónomo y crítico para poder elaborar un juicio propio y determinar por nosotros mismos qué debemos hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

2. MARCO COMPETENCIAL

El presente trabajo está vinculado con diversas competencias del título del Grado en Educación Infantil, entre las que se encuentran:

Generales

- Capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
- Capacidad para desarrollar un compromiso ético, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- Conocer la realidad intercultural y desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
- Capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

Específicas

- Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar.
- Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollo sostenibles.
- Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades.
- Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro.
- Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

- Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de la investigación aplicadas a la educación.
- Conocer el origen y la evolución de la educación intercultural.
- Saber la génesis de los diferentes racismos y sus consecuencias en la educación.
- Conocer los modelos inclusivos educativos.

Todas las competencias mencionadas están relacionadas, sobre todo, con las siguientes asignaturas del Grado en Educación Infantil: Educación Intercultural, Observación Sistemática y Análisis de Contextos Educativos, Educación para la Paz y Estructura Familiar.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Diversidad cultural en los centros escolares

En las aulas de los centros educativos nos encontramos con una gran diversidad cultural entre el alumnado, ya sea por el lugar de procedencia, por las diferentes culturas, religiones, etnias, etc. Esta diversidad puede crear diferencias entre el alumnado, pero no solo eso, sino que también puede crear conflictos interculturales entre los alumnos y la comunidad educativa, es decir, los docentes, el personal del centro o las familias.

Estas diferencias entre los miembros de una misma comunidad educativa pueden ser vistas, a menudo, como un problema o hándicap para el aprendizaje de los alumnos en el aula. Nada más lejos de la realidad. Consideramos que dicha diversidad puede llegar a ser un instrumento valioso que enriquece la práctica educativa y no un elemento negativo para la misma.

Cuando personas de dos o más culturas tienen que convivir en la misma comunidad educativa, no todos los miembros de la cultura mayoritaria actúan de la misma manera, puesto que presentan diferentes actitudes o respuestas ante la misma situación. Coincidiendo con autores como García (2008) vemos que podemos encontrarnos con cuatro posibles respuestas de aculturación:

- *Asimilación.* Se pretende que las culturas minoritarias renuncien a su identidad cultural propia, es decir, que renuncien a su idioma, sus costumbres, su religión, etc. y adopten las de la cultura mayoritaria.
- *Segregación.* La cultura mayoritaria no pretende que la minoritaria renuncie a su identidad cultural, pero quiere evitar cualquier contacto con la misma.
- *Marginación.* Negación de la cultura minoritaria, limitando sus derechos y participación en la sociedad.
- *Integración.* Se respetan las culturas minoritarias y se promueve la igualdad de derechos. Las diferencias entre las culturas se ven como algo positivo.

Después de describir las diferentes situaciones o respuestas que podemos encontrar, consideramos que la mejor opción tanto para los grupos minoritarios como los mayoritarios sería la integración. Permitiendo que los miembros de cada cultura puedan mantener su identidad cultural a la vez que se relacionan e interactúan con las demás. De esta forma, ningún grupo sería marginado a pesar de la diversidad cultural que pudiera existir. Si consiguiéramos que todos los miembros adoptaran esta postura, estaríamos más cerca de que una sociedad intercultural fuera posible y no una utopía. Para ello, la educación cobra un papel fundamental, puesto que es en los centros educativos donde los alumnos reciben muchos de los valores que influirán en la formación de su identidad.

Según Leiva (2011), para que esto sea posible, las bases se deben asegurar desde los sistemas educativos:

“Los sistemas educativos deben asegurar unas bases sólidas para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad.” (p. 2).

De nada sirve que los docentes (o algunos de ellos) aboguen por la diversidad cultural si desde “arriba” no reciben el apoyo necesario para facilitar la igualdad de oportunidades para todos en la escuela. Para que esto sea posible, necesitamos que todos (sistemas educativos, profesores, familias, etc.) adquieran el compromiso de orientar las prácticas educativas hacia la equidad.

Siguiendo con este autor y coincidiendo con sus afirmaciones consideramos que la educación intercultural favorece la interacción entre personas de diferentes culturas y se convierte en la mejor manera de prevenir el racismo y la xenofobia, promoviendo una convivencia basada en el respeto ante la diversidad cultural. Los centros escolares deben ser un espacio de convivencia y aprendizaje que garanticen el derecho a la educación para todas las personas, donde todos los miembros de la comunidad educativa convivan sin importar su origen, cultura, religión, etc.

3.2. Actitudes y respuestas de los docentes ante la diversidad cultural

Son muchos los estudios realizados sobre la visión de los docentes ante la diversidad cultural que nos encontramos en los centros educativos y muchos los autores que han investigado sobre esta realidad. Entre ellos destacamos a Del Arco (1998), quien divide en tres categorías las concepciones de los docentes ante la interculturalidad:

- En la primera categoría agrupa a los docentes que consideran un hándicap para la enseñanza la presencia de alumnos de origen extranjero, puesto que consideran que estos alumnos entorpecen el desarrollo de su práctica educativa.
- En la segunda categoría, estarían los docentes que no muestran actitudes de rechazo ante esta situación, pero sí una visión un tanto pasiva ante esta realidad. Ellos no consideran que la diversidad cultural en los centros educativos suponga un cambio tan importante para su práctica docente. De ahí que la diversidad cultural en los centros educativos pueda llevar a los docentes a “marginar” a los alumnos de origen extranjero en sus aulas y centrarse únicamente en los alumnos autóctonos.

- En último lugar, estarían los docentes que no perciben la diversidad cultural como un hándicap, sino como algo enriquecedor para los alumnos en su proceso de enseñanza y se mostrarían receptivos a investigar sobre la interculturalidad. Los docentes de esta tercera categoría suelen demandar, en muchas ocasiones, más formación o información para poder afrontar la diversidad cultural en las aulas con mayor eficacia.

Por otro lado, Jordán y Castella (2001) consideran que las respuestas de los docentes ante la diversidad cultural pueden dividirse en tres concepciones: una concepción problemática, una denominada *light* y una concepción positiva de la multiculturalidad escolar. En el primer grupo, este autor engloba los docentes que se encuentran con la multiculturalidad en centros donde la diversidad cultural está unida a la exclusión social y a la pobreza. Según Esteve (citado por Jordán y Castella, 2001) citado por los anteriores autores, estas actitudes de rechazo ante la interculturalidad en las aulas por parte de los docentes se deben a que relacionan la interculturalidad con problemáticas sociales como la exclusión o la pobreza y no porque consideren negativa la interculturalidad en sí misma.

En el segundo grupo se encontrarían los docentes con una visión *light* de la educación intercultural. Es decir, aquí estarían los profesores dispuestos a realizar prácticas educativas concretas para hacer frente a la diversidad cultural en sus aulas, sin más. Por último, estarían los docentes con una visión positiva ante la multiculturalidad en los centros escolares, los cuales considerarían que la presencia de minorías en sus aulas puede ser una fuente valiosa de información y enriquecimiento cultural para todo el alumnado.

Valiéndonos de clasificaciones como las mencionadas anteriormente y otras que nos hemos encontrado a lo largo de nuestra investigación sobre la educación intercultural vemos que, por lo general, la mayoría establece tres categorías. Pero no todos los autores coinciden a la hora de justificar el porqué de las mismas.

A nuestro juicio, podríamos dividir las concepciones de los docentes ante la interculturalidad en tres grandes grupos. El primero lo relacionaríamos con el rechazo, la negación, la no aceptación. En segundo lugar situaríamos la “aceptación” con carácter

pasivo. En tercer lugar estaría la aceptación en sí misma y la predisposición a llevarla a cabo en la propia práctica educativa.

Como podemos observar, en cuanto a la clasificación y “denominación” de cada categoría coincidimos con los autores investigados, pero no en la justificación. Consideramos que cuando un docente se encuentra en una de estas tres categorías, no se debe a razones generales, sino que dependiendo de cada individuo puede tratarse de diferentes motivos. Es decir, podemos encontrarnos con muchos docentes que rechacen la diversidad cultural, pero no todos lo harán por la misma razón. Al igual que podemos encontrarnos con docentes que acepten la diversidad cultural pero con una visión pasiva y que esto se deba a diferentes razones dependiendo de cada persona (porque requieran más apoyo, por sus propias inseguridades, etc.)

3.3. Funciones de los docentes para una educación intercultural

Los docentes deberían reunir una serie de funciones o características para poder desarrollar una educación intercultural. Para empezar, sería necesaria una visión positiva y receptiva hacia la diversidad cultural en las aulas y aceptar la idea de que la presencia de minorías en los centros educativos no es un obstáculo, sino un aspecto que favorece el enriquecimiento cultural de todos los alumnos.

El clima en el aula y las relaciones entre los iguales son un punto importante para la educación del alumnado y, por ello, consideramos que los docentes deberían hacer hincapié en valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la cooperación y la igualdad. También sería imprescindible la relación entre profesor-familia, ya que estas dos figuras son pilares importantes para la creación de la identidad de cada alumno y deberían trabajar conjuntamente para ofrecer una educación de éxito a todos los alumnos. En cuanto a las relaciones, también consideramos esencial que exista una interrelación positiva y constante entre todos los docentes de un mismo centro, compartiendo experiencias, vivencias o problemáticas. De este modo, todos ellos podrán contrastar otras visiones, prácticas o ideas, así como actualizar sus prácticas educativas si fuese necesario.

Por supuesto, habría que dejar a un lado todo tipo de generalizaciones o etiquetajes hacia el alumnado, para tener en cuenta las diversidades pero evitar la homogeneización de la práctica educativa en las aulas. Como agentes clave para la construcción de una escuela intercultural, los docentes deben ser los primeros que rechacen todo tipo de discriminaciones o exclusiones hacia los grupos minoritarios, actuando como ejemplo para todo el alumnado.

Por último, destacar la importancia de que los docentes sean capaces de ponerse en el lugar del otro, es decir, la importancia de la empatía. Debemos romper con el etnocentrismo dejando a un lado el “yo” y el “tú” y apostar por un “nosotros”. Esto debería darse en la sociedad en general, pero consideramos que en educación debemos resaltarlo y más al tratarse de niños vulnerables y muy susceptibles a sentirse atacados, discriminados o, incluso, excluidos.

3.4. Prejuicios y estereotipos étnicos en contextos educativos

La presencia de nuevas culturas en los centros educativos puede llevar a conductas de rechazo o negación por parte de miembros de la misma comunidad educativa. Estas conductas suelen venir dadas por prejuicios, estereotipos o imaginarios sociales que se poseen hacia los grupos minoritarios. Además, estos pensamientos o ideas pueden llevar a muchos docentes a la indiferencia o marginación de los alumnos inmigrantes en sus propias aulas, creando pautas de relación diferentes a las que pueden darse con los alumnos autóctonos.

También podemos encontrarnos con actitudes o comportamientos racistas hacia el alumnado inmigrante y estos, pueden ser de diferentes niveles, tal y como clasifica Wiewiorka (1992). Este autor considera que existen cuatro tipos o niveles de racismo:

- *Nivel 1: Infrarracismo.* En este nivel considera que el racismo es aparentemente desarticulado, es decir, se difunden prejuicios y opiniones relacionadas con procesos identitarios. En cuanto a la violencia, opina que es bastante difusa y que la segregación se empieza a insinuar.

- *Nivel 2: Racismo fragmentado.* En este segundo nivel el racismo empieza a notarse de manera más considerable, donde la violencia deja de ser algo secundario y comienza a destacar. Además, la discriminación y la segregación comienzan a ser más evidentes.
- *Nivel 3: Racismo político.* En este tercer nivel el racismo aparece como principio de acción de un partido político, siendo el centro de debates o de movilizaciones políticas. La discriminación y la segregación se utilizan como medidas para tomar el poder por parte de los grupos políticos.
- *Nivel 4: Racismo total.* Este nivel de racismo se da cuando es el propio Estado el que desarrolla medidas de exclusión y discriminación de manera masiva.

Siguiendo el hilo de los diferentes niveles o tipos de racismo, no podemos olvidar mencionar a San Román (citada por Coca y Matas, 2012), quien propuso un nuevo nivel de racismo “casi imperceptible”, el nivel 0. Según la autora, en este nivel habría un proceso de discriminación más bien práctico, es decir, discriminación racial sin racismo. Tal y como exponen los autores mencionados anteriormente, estaríamos hablando de un racismo inconsciente debido a la fuerza de los imaginarios sociales que podemos encontrarnos hoy en día en relación a la diversidad cultural.

Tal y como hemos querido recalcar durante este trabajo, la educación es la herramienta principal e imprescindible para favorecer la inclusión y para luchar contra el racismo y la intolerancia. Por ello, consideramos que los docentes son un pilar fundamental para combatir los prejuicios y estereotipos ante la diversidad cultural en el ámbito educativo. Mientras la visión de estos no cambie, será muy difícil que el alumnado no caiga en actitudes de rechazo o discriminación ante los alumnos de origen extranjero y entorpecerá el camino hacia la educación inclusiva.

El alumnado y las escuelas en general evolucionan cada vez más deprisa. Por ello tenemos la necesidad y obligación de evolucionar como docentes a través de una formación permanente para poder responder a las nuevas situaciones que vayamos encontrándonos en nuestro camino. Para que esto pueda suceder, debemos responder con nuevos planteamientos pedagógicos con el fin de educar para la convivencia en esta sociedad cada vez más heterogénea.

3.5. De la educación multicultural a la educación intercultural

La convivencia de diferentes culturas en un mismo entorno y, sobre todo, en una misma comunidad educativa, hace que nos planteemos hacia dónde queremos enfocar la educación en nuestros centros educativos. Por ello, vamos a profundizar en los términos *educación multicultural* e *intercultural*, para ver las diferencias entre estos dos términos referidos a la educación.

El término *educación multicultural* apareció a finales de los años sesenta, en respuesta a la multiculturalidad en las aulas de los centros escolares, mientras que una década después, empezó a utilizarse el término *educación intercultural*. Es importante esclarecer la diferencia entre los mismos, ya que en ocasiones, no se utilizan de manera correcta. La multiculturalidad hace referencia a la presencia de varias culturas, mientras que la interculturalidad se refiere a la interacción entre las mismas. Es decir, en la primera situación, las diferentes culturas simplemente están en el mismo entorno, mientras que en la segunda las diferentes culturas se relacionan entre ellas.

Según Muñoz (2000), la educación intercultural se identifica con la interrelación entre grupos de diferentes culturas que intercambian normas, valores y comportamientos siempre desde la igualdad. Para que esto sea posible creemos que deben darse una serie de condiciones o características mínimas para que el verdadero interculturalismo del que nos habla este autor sea posible.

Para empezar, pensamos que es imprescindible que toda la sociedad sea capaz de reconocer y aceptar la presencia de las diversas culturas y el derecho a la diferencia cultural. También creemos que es muy importante el respeto hacia las interrelaciones entre personas de diversas culturas y la predisposición a ser partícipes de las mismas. Para que estas relaciones entre las diferentes culturas sean posibles consideramos necesaria la creación de lenguajes y normas compartidas.

Cuando las condiciones mencionadas anteriormente no se dan, caemos en una política asimilacionista, lo cual nos aleja mucho del camino para lograr una sociedad intercultural. Para evitar esta postura asimilacionista, debemos procurar mantener la coexistencia de los grupos minoritarios y ofrecer lo mejor de la cultura mayoritaria y no promocionar a que la cultura minoritaria renuncie a su identidad propia.

Dentro del contexto educativo, podríamos decir que los principios de la educación intercultural son los siguientes:

- Promover los valores de tolerancia, respeto y equidad.
- Reconocer el derecho a una educación de éxito para todo el alumnado.
- Aceptar la presencia de diversas culturas como una oportunidad para enriquecer el proceso de aprendizaje.
- Actitud de superación ante los prejuicios y estereotipos sobre las minorías culturales.
- Atención a la diversidad y respeto ante las diferencias.
- Rechazo ante las actitudes de discriminación o racismo.

Coincidiendo con Rodríguez (1999) pensamos que no debemos caer en el error de identificar la educación intercultural con la educación de los inmigrantes. Es decir, no debemos caer en el error de integrar a los alumnos de origen extranjero en los centros escolares ofreciéndoles prácticas específicas para ellos. Se trata de reconocer, valorar y respetar todas las culturas presentes en el contexto educativo y considerar la diversidad cultural como enriquecimiento mutuo para el proceso educativo de todos los alumnos. Así, las prácticas educativas irán dirigidas a todos por igual y no algunas específicas para los grupos minoritarios.

Para lograr esa educación intercultural pensada para todos, es imprescindible que toda la comunidad educativa abra su mente y que los docentes, como pilar importante de la educación, reciban la formación adecuada para ser capaces de hacer frente a la diversidad cultural en los centros educativos. Además, tal y como apunta Rodríguez (2004) los docentes deberían ver la diversidad cultural como un factor positivo para llegar a crear un espacio que favorezca la auténtica igualdad de oportunidades para todos.

Por otro lado, todo parece indicar que el currículum de educación también debería cambiar en muchos de sus aspectos, ya que no podemos seguir educando con un currículum etnocéntrico que difunde únicamente el conocimiento de la cultura dominante y mayoritaria, como si esta fuera única o universal para el alumnado.

Rodríguez (2004) propone una doble consideración ante el término educación intercultural. Por un lado, considera el interculturalismo como *instrumento*, es decir, un

instrumento para promover la igualdad de oportunidades y la inserción social de minorías sociales y étnicas. También como instrumento para favorecer el encuentro y el diálogo entre miembros de diferentes culturas, para así, despertar la curiosidad, el respeto y la aceptación por las demás culturas presentes en el contexto educativo. Por otro lado, lo considera como un objetivo que afecta a toda la sociedad, ya que el reto de conseguir una educación intercultural corresponde a toda la comunidad educativa, dejando de lado las actitudes etnocéntricas y segregadoras y toda práctica discriminatoria hacia las culturas minoritarias.

En definitiva, podríamos decir que la educación intercultural busca preparar al alumnado para vivir en una sociedad multicultural, donde predominen valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la cooperación, la empatía y la igualdad entre iguales, sea cual sea la procedencia de cada persona. Sin olvidarnos de la importancia de reconocer la diversidad cultural como un aspecto positivo para todos nosotros y la riqueza cultural que esta puede ofrecernos.

3.6. Camino a una educación inclusiva

Para conseguir una escuela sin exclusiones y dar lugar a la educación inclusiva, López (2012) considera que debemos superar una serie de barreras que impiden que esto sea posible. Partiendo de esta idea hemos realizado la siguiente categorización:

- *Barreras políticas (normativas contradictorias).*

Se refiere al conjunto de leyes que actúan como obstáculos en el camino hacia la educación inclusiva, ya que están llenas de contradicciones. Por ejemplo, nos encontramos con leyes que hablan de un currículo diverso y, después, hacen referencia a las adaptaciones curriculares. Otra situación llena de contradicciones es la alusión a la inclusión en los centros educativos mientras en otras leyes nos hablan sobre la práctica de sacar a los alumnos que requieren apoyo del aula.

- *Barreras Culturales (conceptuales y actitudinales).*

En este punto nos referimos al etiquetaje del alumnado, es decir, a la necesidad que algunos docentes tienen de clasificar constantemente y ponerles una

etiqueta a los alumnos. Esta práctica puede ocasionar la aparición de discriminaciones y actitudes segregacionistas aumentando las posibilidades de exclusión en las aulas.

- *Barreras Didácticas (enseñanza-aprendizaje).*

Una barrera que podemos encontrarnos es cuando la competitividad se lleva el protagonismo frente al trabajo cooperativo y solidario en el aula, es decir, cuando dejamos de considerar el aula como una comunidad de convivencia y aprendizaje. Cuando esto ocurre estamos contribuyendo a la discriminación entre los iguales y alejándonos del camino hacia una escuela inclusiva. En este punto el papel de las familias y de toda la comunidad educativa es muy importante, ya que no debe ser únicamente labor del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida.

Además de poder hacer frente a estas barreras, también consideramos muy importante que tanto los docentes como toda la comunidad educativa sea capaz de aceptar que los cambios y la diversidad no son algo que deba alarmarnos y darnos miedo, sino que debemos entenderlo como una oportunidad positiva para mejorar la sociedad. A nuestro juicio, si algo cambia es porque se ha dado lugar a una reflexión en la cual se reconocen las limitaciones y se toma la decisión de mejorarlas. Además, la educación se caracteriza por ser dinámica y adaptativa a la sociedad, por lo que es inevitable que sufra modificaciones ante los cambios sociales.

Nos gustaría destacar la importancia de concebir la educación inclusiva como una educación para todos y que tiene lugar por las distintas respuestas que la escuela ha dado a la diversidad cultural del alumnado. Desde el ámbito educativo debemos garantizar el derecho de todos los alumnos a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículum común. Para ello consideramos imprescindible la formación permanente del profesorado y la predisposición al cambio y a la novedad, ya que mientras no sea así, muchos docentes estarán actuando como barrera en el camino hacia una escuela inclusiva para todos.

4. OBJETIVOS

El objetivo principal es analizar las interacciones que se producen en un centro educativo a causa de la diversidad cultural presente en el aula.

Para ello, nos centraremos en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las relaciones socio-educativas que se generaron en un centro educativo ante la llegada de un estudiante migrante.
- Estudiar las interacciones que este proceso generó en la comunidad educativa; con especial atención a la relación docente-discente.
- Investigar los procesos de relación que estaban establecidos previamente en esta escuela entre el alumnado de educación infantil y el profesorado.

5. METODOLOGÍA

El presente trabajo consiste en un estudio de caso realizado en un centro escolar de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Cuenta con una sola vía en la etapa de Educación Infantil y se encuentra en un ámbito rural con un alto índice de migración. Por cuestiones éticas, se mantendrá en anonimato tanto el centro escolar como el municipio al que pertenece, así como toda la información relativa a los alumnos, personal del centro, etc. Si algún investigador tuviese necesidad de contrastar la información expuesta en esta investigación, los datos primarios se encuentran en poder de la autora de este trabajo.

El estudio de casos es una metodología de gran relevancia para las investigaciones relacionadas con las ciencias humanas y sociales que consiste en un proceso de indagación caracterizado por la observación sistemática de diferentes casos.

Stake (citado en Álvarez y Maroto, 2012) plantea tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad del mismo y a las técnicas de recogida de información:

- *Estudio de caso intrínseco*. Se trata de casos cuya finalidad es alcanzar una mejor comprensión del caso a estudiar.

- *Estudio de caso instrumental.* Son casos cuya finalidad es construir una teoría, generalizando a partir de un conjunto de situaciones específicas. Podríamos decir que el caso que se estudia juega un papel secundario, con el fin de llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio.

- *Estudio de caso colectivo.* La investigación se centra en un fenómeno, población o condición general y son varios los casos que se estudian.

Atendiendo a esta clasificación podríamos decir que el nuestro es un estudio de caso intrínseco, puesto que nuestro principal objetivo es llegar a comprender las respuestas de la Comunidad Educativa de un centro rural ante la llegada de un alumno de origen africano. A través de este fenómeno consideramos que podríamos entender las diferentes reacciones y percepciones de los docentes de dicho centro. De este modo podríamos analizar, de manera excepcional, la problemática que se suscitaba en dicho colegio. Por ello, a través de este método de investigación cualitativa, hemos querido conocer la realidad con la que se encuentra un alumno extranjero a su llegada al centro educativo.

Para el estudio de caso que nos compete nos hemos basado en una investigación observacional, aunque no estructurada, puesto que dependiendo del momento de la investigación en el que nos encontrábamos, hemos adoptado un rol u otro. Según Angrosino (2012), el rol que adoptemos en cada momento estará relacionado con el grado de implicación que tengamos como observadores.

Antes de ahondar en los tipos de observación utilizados para nuestra investigación, analizaremos las cuatro categorías que distinguía Gold (citado por Angrosino, 2012) dependiendo del grado de participación:

1. *Observador completo.* En esta primera categoría, el observador permanece lo más alejado posible del entorno que quiere investigar y su grado de participación es nulo, puesto que no existe relación entre el investigador y los sujetos del estudio.

2. *Observador como participante.* El investigador realiza observaciones en intervalos de corta duración. En este caso, sí existe relación investigador-sujetos, aunque solamente en calidad de investigador.
3. *Participante como observador.* Cuando el investigador se integra de manera más plena en la vida de los sujetos a estudiar y su grado de implicación es mayor, pudiendo llegar a ser un investigador neutral. La integración del investigador es más plena
4. *Participante completo.* En este rol el investigador está totalmente integrado y su implicación es completa, hasta el punto de no llegar a reconocer su propio orden del día de investigación.

En estas cuatro categorías de roles podemos apreciar cómo la participación del observador va aumentando, tal y como sucedió en el proceso de nuestra investigación con el estudio del caso que nos compete.

Proceso de investigación y rol del investigador

Según Stake (1998) es difícil delimitar los pasos o fases a seguir en un estudio de caso, pero en nuestro caso, este ha sido el proceso que hemos seguido teniendo en cuenta el rol del investigador en cada momento del proceso de investigación.

Al comienzo del proceso de investigación, el rol adoptado fue el de *observador completo*, puesto que no hubo ningún contacto directo con el sujeto y el etnógrafo se mantuvo lo más distante posible del entorno a estudiar. Después, pasamos a un rol más participativo, es decir, adoptamos el rol de *observador como participante*. En este periodo de la investigación, comenzamos a tener contacto con el sujeto objeto de estudio, pero únicamente en breves periodos.

En la cuarta semana fue cuando nos integramos de manera más plena en el entorno del sujeto a estudiar, por lo que pasamos a tener un rol de *participante como observador*. Después de una semana, debido a algunos cambios producidos en la asignación de aula, dejamos de tener contacto directo con el sujeto a estudiar y nuestro rol como

investigadores volvió a pasar al adoptado en el comienzo de la investigación: *observador completo*.

Dependiendo del momento de la investigación y por los cambios producidos durante el proceso, el rol como investigador fue cambiando, tal y como hemos recogido en la siguiente tabla:

ROL DEL OBSERVADOR	
Semana 1	Observador completo
Semana 2-3	Observador como participante
Semana 4	Participante como observador
Semana 5 en adelante	Observador completo

Fuente: elaboración propia

Esta metodología de investigación ha sido utilizada tanto para analizar al personal docente como al alumnado, pero en el caso de los primeros, también se realizó una investigación que se acerca más al interaccionismo simbólico, de la cual profundizaremos más adelante.

Dentro de las diferentes investigaciones de carácter cualitativo destacan las entrevistas o encuestas a los sujetos a observar o investigar, pero en nuestro caso, hemos decidido prescindir de las mismas. Consideramos que el tema a tratar es bastante complicado y los resultados que obtendríamos a través de estas herramientas no serían del todo transparentes o verídicos. Para tomar esta decisión, nos hemos apoyado en lo que Terrén (2004) define como *cláusula de salvaguarda*. Este autor considera que, a menudo, los sujetos entrevistados tratan de salvaguardar la propia integridad moral preocupados por si la imagen que puedan proyectar será aceptada o no.

En el tema que nos compete en este trabajo, podríamos encontrarnos con un discurso normalizado por parte del profesorado, en el cual sus respuestas tratarían de medir las actitudes racistas e, incluso, la consideración de que “los racistas son los demás”. De alguna manera, podríamos decir que nos convertimos en actores, representando un papel determinado para cada situación y buscando siempre la aceptación de los demás. Con el

objetivo de mantener una imagen estable de uno mismo, a menudo, las personas actuamos para las audiencias sociales, es decir, tratamos de hacer o decir lo que se espera de nosotros y no lo que realmente pensamos o creemos.

Por ello, tal y como hemos mencionamos anteriormente, descartamos emplear este tipo de herramientas para nuestro proceso de investigación y decidimos acercarnos hacia el interaccionismo simbólico, ya que pensamos que los resultados que obtendríamos serían más reales y valiosos para nuestro trabajo. Esta metodología de investigación consiste en la obtención de una serie de resultados a consecuencia de la interacción social con diversos sujetos, los cuales serían más bien intersubjetivos. De esta manera, consideramos que podríamos alejarnos de las respuestas normalizadas o generalizadas que los sujetos ofrecen con el fin de buscar la aprobación de sus palabras.

Se considera que el fundador del término *interaccionismo simbólico* fue Herbert Blumer utilizando las ideas de George Herbert Mead, quien consideraba que el significado y la interpretación son procesos humanos esenciales. Según Mead (1934) si queremos ser nosotros mismos, primero tenemos que ser los otros, es decir, primero ocurre la interacción social, la cual crea la autoconciencia y la capacidad de reflexionar. Según este autor, para poder descubrirnos a nosotros mismos, es imprescindible la reacción de los demás y la visión de los mismos ante nuestras conductas. A través de la interacción simbólica en nuestro proceso de investigación (interacción con los docentes), pudimos obtener información que no hubiéramos podido adquirir a través de las entrevistas o las encuestas y nos hemos encontrado con diversos elementos simbólicos que, a continuación, analizaremos detenidamente.

6. RESULTADOS

La motivación inicial para la investigación que nos compete, como ya hemos expuesto antes, fue analizar la llegada de un alumno de origen africano a un centro escolar y, partiendo de esa situación, observar las diferentes respuestas de los miembros de la comunidad educativa. Debido a las limitaciones con las que nos encontramos durante el proceso de investigación (perdimos contacto directo con la persona objeto de estudio), se decidió seguir investigando en la misma línea, pero sin centrarnos en un único sujeto, sino en un colectivo. Por ello, pasamos a analizar los comportamientos y actitudes de

los miembros de la comunidad educativa con respecto al alumnado inmigrante en general.

6.1. Presentación del caso

Se trata de la llegada de un niño de origen africano (sujeto K) al centro escolar en el mes de enero, es decir, a mitad del curso escolar. Este alumno llega al centro educativo presentando un documento de identificación con el que acredita tener nueve años de edad, pero viendo su desarrollo físico, el centro duda de que esa sea su verdadera edad. A pesar de ello, no tiene más remedio que asignarle un aula de Educación Primaria hasta que puedan averiguar su verdadera edad.

Al mes de su llegada al centro escolar, tomaron la decisión de que K acudiera a modo de apoyo, a un aula de Educación Infantil unas horas al día. De esta forma, cada día acudiría al aula de cuatro años para el aprendizaje de la lectoescritura y al aula de cinco para el relacionado con la lógico matemática. A las dos semanas, vieron que la decisión tomada no era la mejor solución y decidieron asignarle un aula de Educación Infantil definitivamente.

Para una mejor contextualización del estudio de caso, hemos realizado un análisis sobre diferentes datos estadísticos en referencia a la Comunidad Autónoma de Castilla y León, para poder comprender mejor, quizá, las transformaciones culturales y la diversidad cultural con la que nos encontramos hoy en día en los centros educativos de dicha Comunidad Autónoma.

Contextualización de la Comunidad Autónoma

La Comunidad Autónoma de Castilla y León se caracteriza por su amplia extensión, que cuenta con 94.223 kilómetros cuadrados, pero también por sus despoblados rurales. Por ello, la Comunidad Autónoma castellano-leonesa destaca por la baja densidad de población, 26,5 habitantes por kilómetro cuadrado, tres veces menos que la densidad de la población española. Dentro de esta comunidad, también hay una gran variación entre las provincias, puesto que Valladolid es la más urbanizada con 60,9 h/km² y Soria la menos poblada con 8,8 habitantes por kilómetro cuadrado.

Si tenemos en cuenta los datos estadísticos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística, podemos ver que la baja densidad de la población de Castilla y León es un verdadero problema y que desde el año 2009 no ha dejado de descender como podemos observar en la figura 1.

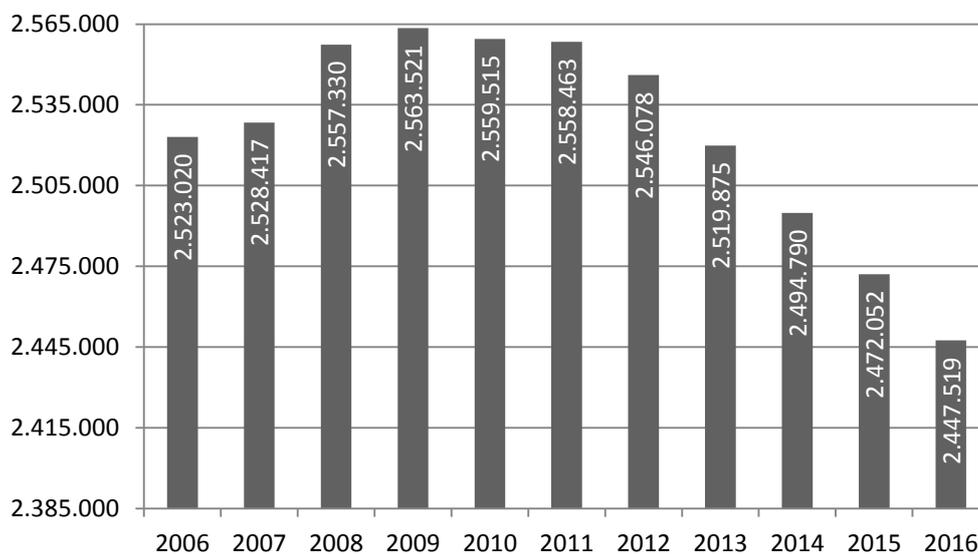


Figura 1. Habitantes de Castilla y León. Fuente: Estadística del Padrón Continuo en la que se muestra el total de habitantes de Castilla y León, ambos sexos. Elaboración propia.

Son varias las razones de la decadencia demográfica de Castilla y León, entre las cuales se encuentra la baja tasa de natalidad y una emigración interior y exterior muy abundante, por lo que el envejecimiento de la población resulta así imparable. Hay quienes consideran que la inmigración es un punto fuerte para solucionar el descenso de población en la Comunidad Autónoma castellano-leonesa.

Según los datos más recientes obtenidos por el INE, los habitantes de origen extranjero en Castilla y León corresponden al 4,96% del total de la población. A pesar de ello, en los últimos años, la inmigración en Castilla y León ha disminuido, ya que tal y como podemos observar en la figura 2, el número de habitantes extranjeros ha descendido considerablemente en los últimos cinco años (hasta un 25,8%).

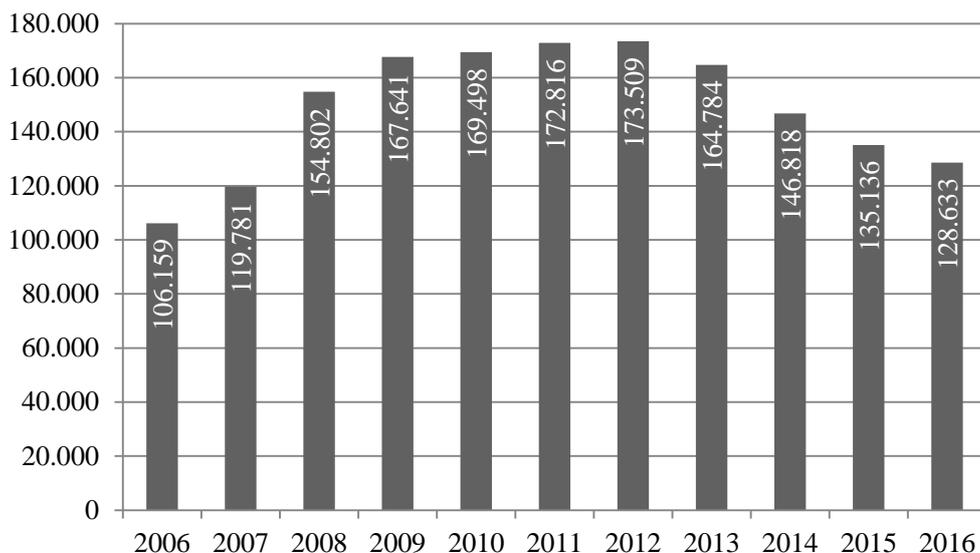


Figura 2. Población de origen extranjero. Fuente: Estadística del Padrón Continuo en la que se muestra el total de extranjeros en Castilla y León, ambos sexos. Elaboración propia.

Esta disminución también se hace visible en los centros educativos, puesto que desde el curso escolar 2010-2011, el número de alumnos de origen extranjero dejó de aumentar y comenzó a tener valores más bajos. Tal y como podemos observar en la figura 3, en los últimos 6 cursos escolares, el número de alumnado extranjero matriculado ha disminuido en un 20,85%, es decir, hay 6218 alumnos menos.

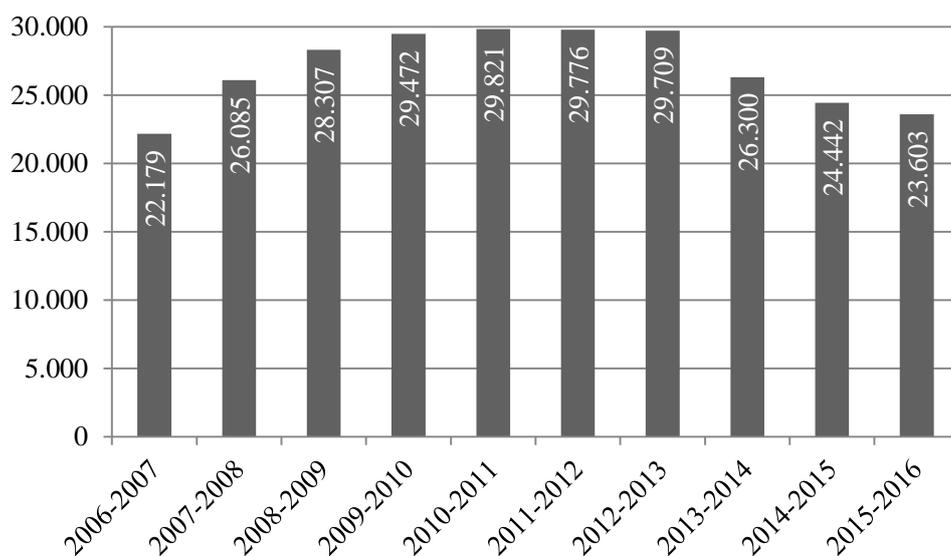


Figura 3. Número de alumnos de origen extranjero. Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.

A pesar de la disminución del alumnado extranjero en las aulas de Castilla y León, el porcentaje en relación a los estudiantes autóctonos sigue siendo considerable, ya que corresponde al 6,61% del total del alumnado. Por ello, las aulas tienen que asumir este reto de multiculturalidad y lograr que la escuela sea una comunidad de inclusión comprometida a ofrecer las mismas oportunidades para todos.

6.2. Resultados de la investigación

Centrándonos en nuestro objetivo inicial de analizar las respuestas de la Comunidad Educativa ante la llegada de K al centro escolar, hemos dividido a los miembros de esta en dos grupos: el personal docente y el alumnado. Tal y como hemos mencionado anteriormente, durante el proceso de investigación nos centramos, al comienzo, en el análisis del sujeto K. Ahora bien, posteriormente perdimos contacto directo con nuestro objeto de investigación, inicial, teniendo que modificar la investigación e incorporando, como se verá posteriormente, un análisis con un carácter más general.

6.2.1. El personal docente

Partiendo de la importancia de la escuela como instrumento de inclusión social y, por ello, la importancia del papel de los docentes, vamos a analizar las significaciones que estos ofrecen sobre la llegada de alumnado extranjero a las aulas españolas. Del profesorado depende, en buena parte, que estos nuevos alumnos alcancen el éxito en el ámbito educativo. Por ello, vamos a tratar las visiones y opiniones del profesorado y los perfiles de exclusión socioeducativa con los que nos hemos encontrado a lo largo de esta investigación.

En cuanto a los sujetos docentes investigados queremos destacar que se trata de cinco profesionales de la educación de entre 40 y 50 años de edad a los que hemos codificado de la siguiente manera: sujeto A, sujeto B, sujeto C y sujeto D (con éste apenas hemos tenido interacción). A pesar de ser cuatro los sujetos mencionados en el presente trabajo, los resultados que mostraremos a continuación tienen como protagonista fundamental al primero. Es sujeto A es el que más interés científico nos ha suscitado y, a lo largo del proceso, es el que más datos nos ha aportado. Ahora bien, nuestro análisis

también se ha referido a otros sujetos por considerar que las interacciones que estos mantenían podrían afianzar nuestros resultados.

Durante nuestro proceso de investigación, nos hemos encontrado con diferentes elementos simbólicos que están funcionando en el contexto educativo analizado y que expondremos a continuación de manera detallada.

Categoría 1: Inseguridad (perfeccionismo)

Al comienzo de la investigación, pudimos observar que el sujeto A rechazaba la posibilidad de que el nuevo alumno de origen africano estuviera en su aula. En un primer momento, esto nos llevó a considerar que el rechazo era por las propias inseguridades de A debido a la búsqueda del perfeccionamiento en sus prácticas educativas. Este sujeto se caracteriza por ser una persona muy perfeccionista, quien no acepta que su labor como docente se salga de la línea principal, por lo que cualquier imprevisto que pueda producirse lo considera un problema.

Por ello, en un primer instante, pensábamos que esta era la razón de su rechazo ante la llegada del nuevo alumno al centro escolar. K parecía, entonces, que era un elemento que distorsionaba el plan docente de A y, por tanto, el “control” del aula. A utilizó diferentes razones para auto justificarse, como por ejemplo: que K estaría mejor en otra aula donde hubiera menor número de alumnos, que el alumno en cuestión rechazaba su ayuda, etc. Efectivamente, pudimos observar que, en algo tenía razón, el alumno K rechazaba su presencia. Ahora bien, también fuimos conscientes de que se mostraba más dispuesto a relacionarse con otros docentes, hecho que consideramos lógico, ya que todo parecía indicar que el propio alumno tendría que estar notando cierta actitud de rechazo por parte del sujeto A.

A medida que la investigación fue avanzando, esta observación inicial fue perdiendo fuerza y cambiando. De hecho, comenzamos a considerar, posteriormente, la posibilidad de que la verdadera razón por la que se rechazaba a este alumno era debido a un fenómeno de carácter racista o xenófobo. Ahora bien, este proceso de exclusión no era manifiesto, por lo que nos inclinamos a pensar que podríamos estar ante un racismo de nivel 0 (categoría desarrollada por San Román y sobre la que hemos hablado anteriormente). Pero gracias al análisis simbólico utilizado durante este proceso de

investigación, a la hora de relacionarnos con los sujetos y realizar nuestras “entrevistas encubiertas”, llegamos a la conclusión de que se trataba del primer nivel de racismo propuesto por Wieviorka (1992).

En el siguiente apartado mostraremos las razones por las que llegamos a considerar que el nivel de racismo del sujeto A iba más allá de un racismo sin intencionalidad (racismo de nivel 0) y se localizaba dentro del primer nivel de racismo expuesto por Wieviorka.

Categoría 2: Trato diferenciado

Los prejuicios y estereotipos de la sociedad sobre la inmigración favorecen muchas veces la aparición de comportamientos y actitudes discriminatorias hacia los alumnos inmigrantes, como por ejemplo un trato diferente respecto a los alumnos autóctonos. Esto hemos podido apreciarlo en el aula, en cuanto a adaptaciones curriculares que empobrecen los contenidos de los alumnos minoritarios, menor interés por ellos y menor implicación en sus logros educativos, marginación, etc. Para llegar a estas consideraciones nos hemos apoyado en situaciones observadas durante nuestra investigación. En cuanto a los contenidos hemos podido ver diferencias entre los dirigidos a alumnos autóctonos o los dirigidos al alumnado minoritario. Con justificaciones como “total no va a entenderlo” o “da igual las veces que intente explicárselo que no lo va a hacer bien”, tanto el sujeto A como el B han realizado adaptaciones en los contenidos. A nuestro juicio estas adaptaciones curriculares se deben a la falta de implicación por parte de dichos docentes con su alumnado inmigrante, ya que únicamente sucedía con los alumnos minoritarios. Cuando se trataba de alumnado autóctono (por ejemplo dificultad con la grafomotricidad) la implicación de los sujetos A y B era patente, preparando material de refuerzo o dedicando mayor tiempo a dichos alumnos. Hemos podido observar que al tratarse de alumnado inmigrante, los sujetos mencionados ni siquiera se planteaban un reto ante las dificultades que pudieran presentar, sino que su respuesta era empobrecer los contenidos.

Podríamos decir que los sujetos con este perfil se corresponden a la segunda categoría de Del Arco (1998), quien considera que los docentes que se encuentran en este grupo no muestran actitudes de rechazo propiamente dichas, pero sí una concepción pasiva

ante la diversidad cultural. Es decir, tienen la visión de que la diversidad cultural en el aula no es algo a tener en cuenta y le restan importancia, llevando a estos docentes a marginar a estos alumnos en sus aulas y a centrar sus prácticas educativas en los alumnos autóctonos.

También nos hemos encontrado con situaciones en las que los comportamientos de los alumnos han recibido diferentes respuestas dependiendo del origen de los mismos, es decir, la respuesta ante una acción de un alumno autóctono no era la misma que si el alumno que lo realizaba era de origen extranjero. Sucedió lo mismo cuando un alumno se encontraba con algún problema o dificultad en el aula, ya que si el alumno era autóctono recibía algún tipo de alternativa o ayuda, mientras que si el alumno era inmigrante, la actitud del sujeto A era totalmente pasiva.

Por ejemplo, ante una situación tan simple como el olvido del almuerzo, un alumno de origen musulmán recibió como respuesta la queja del sujeto A achacando la irresponsabilidad de sus padres y justificándose con la opinión de que “los musulmanes quieren que alimentemos a sus hijos”. Dándose la misma situación con una alumna de origen autóctono, esta recibió por parte de A una alternativa, ya que fue el propio docente quien le proporcionó el almuerzo.

A nuestro juicio, estas actitudes del sujeto A podemos relacionarlas con el nivel 1 de racismo de Wieviorka (1992), al que denomina *infrarracismo*, ya que esta persona difunde verbalmente prejuicios hacia las personas de origen musulmán de manera constante y casi diaria, haciendo alusión, por ejemplo, a la falta de preocupación de los padres por sus hijos. A pesar de no darse ninguna situación de violencia hacia estos alumnos, sí nos hemos encontrado con actitudes de segregación por parte de A respecto al resto del alumnado.

Tal y como menciona San Román (1996), no existe un solo racismo y esta autora distingue tres diferentes dimensiones del racismo:

- Racismo ideológico.
- Prejuicio racial.
- Discriminación racial.

Teniendo en cuenta las acciones o actitudes de A ante los alumnos de origen inmigrante, consideramos que nos hemos encontrado, fundamentalmente, con la tercera dimensión del racismo: discriminación racial. Este sujeto no se mantiene en meros prejuicios o estereotipos étnicos, sino que pasa a la acción teniendo comportamientos de discriminación ante los alumnos de origen musulmán.

Categoría 3: Actitudes discriminatorias hacia alumnos inmigrantes

Hemos podido comprobar que en el discurso de algunos de los sujetos afloran prejuicios y estereotipos sobre el alumnado inmigrante y sus familias, mostrando así a un profesorado que no ha digerido tan fácilmente el hecho multicultural en sus aulas.

En el caso del sujeto A hemos podido recoger comportamientos xenófobos y designaciones despectivas hacia los alumnos de origen extranjero en el ámbito educativo. Por ejemplo, hemos presenciado situaciones en las que los sujetos se han referido al alumnado inmigrante con términos como “el morenito” o “los musulmanes”, que en sí mismo no son designaciones despectivas, pero que en el contexto en el que han sido utilizados por el sujeto A, sí comportan una clara significación despectiva. Además, nos llamó la atención la naturalidad con la que este sujeto se refería al alumnado inmigrante con designaciones despectivas, sin ninguna intención aparente de querer esconder su rechazo hacia estos alumnos.

Este hecho nos permite inferir que tal interiorización es debida a la existencia de una significación, a nuestro juicio, muy relevante de estos alumnos. Es decir, el sujeto A expone las afirmaciones referidas a causa de una concepción vital y asumida de un mundo segregado verticalmente (entre los que están arriba, los superiores, y los de abajo, inferiores).

Por otro lado, también nos hemos encontrado con imaginarios sociales atendiendo al país de origen de cada alumno. En cuanto a los alumnos de origen árabe, hemos presenciado generalizaciones del tipo árabe-terrorista, árabe-familia despreocupada por la educación de sus hijos. Mientras que la opinión sobre los alumnos de origen chino o ecuatoriano eran totalmente diferentes, considerando que estas familias se preocupan mucho por la educación de sus hijos, estando muy pendientes de la evolución de su educación en el centro escolar y otorgando el tiempo necesario a la comunicación con el

centro escolar. No es el momento de analizar estos aspectos, pero consideramos importante mostrar que también los hemos detectado en nuestra investigación.

Categoría 4: Auto justificación

A lo largo del proceso de investigación, hemos presenciado discursos de auto justificación por parte del sujeto A y, la utilización de situaciones para justificar su rechazo ante la presencia de alumnado inmigrante en sus aulas. Por ejemplo, haciendo alusión a la preocupación de los padres por el aumento de alumnado de origen extranjero en las aulas de sus hijos, puesto que es cierto que nos encontramos con algunos padres que mostraron su preocupación ante la llegada del nuevo alumno (sujeto K) y de cómo esto iba a afectar a sus hijos. Pues bien, el colectivo de docentes analizado, parece que ha utilizado las preocupaciones de los padres como motivo auto-exculpatorio. Estos sujetos consideran que la presencia de K es un problema, puesto que tienen que “aguantar” las quejas de los padres que consideran que el hecho de que estos alumnos “minoritarios” estén matriculados puede afectar negativamente en la educación de sus hijos y entorpecer o ralentizar el ritmo de la clase.

Según López (2001) nos encontramos con muchos docentes que se muestran reacios a aceptar la diversidad cultural en los centros educativos y, por ello, estas actitudes actúan a modo de freno a la hora de desarrollar prácticas inclusivas. Una postura de auto justificación que podemos encontrar en los docentes es la opinión de que, a pesar de estar a favor de la integración, ellos consideran que no se encuentran preparados para llevarla a cabo y, muchas veces, se justifican en experiencias previas (propias o ajenas) de fracaso. De ahí que consideramos que estos elementos de auto justificación o auto exculpación implican, como afirma López (2011), la consideración del migrante como una especie de símbolo, significación o, si se prefiere, identificación con el fracaso educativo.

Categoría 5: Desamparo

Otro aspecto a destacar es la demanda de apoyo por parte de los docentes, quienes consideran que ante el incremento del alumnado inmigrante no reciben mucha ayuda (en ocasiones ninguna, dicen). Estos maestros critican la falta de apoyo por parte de la

Administración, ya que consideran que imposibilita poder planificar y llevar a cabo una labor docente competente. Los docentes consideran que, en ocasiones, se encuentran con la llegada de alumnos inmigrantes a mitad de curso, alumnos que ni siquiera conocen el idioma español, con problemas de conducta, etc. y que, además, se sienten desamparados por parte de las instituciones educativas.

En cuanto a las razones de las dificultades educativas del alumno inmigrante, muchos docentes consideran que una de las principales razones es el idioma porque desconocen la lengua española. Tal y como plantea Bartolomé (1997) la comunicación intercultural depende de un conjunto de claves actitudinales y afectivas que posibilitan la comunicación con el alumnado inmigrante y una apertura y competencia intercultural determinada por los valores de respeto y enriquecimiento cultural. Por ello, consideramos que aunque el aprendizaje del idioma es fundamental y permite una integración mucho más rápida, no deberíamos centrar todos los esfuerzos únicamente en la adquisición del idioma.

Aunque la opinión de desamparo es bastante generalizada por parte de los sujetos docentes analizados, no todos consideran que la solución sea la misma. El sujeto A considera que ante la llegada de alumnos de origen extranjero que no dominen el idioma español la solución sería remitirlos a clases de apoyo (fuera del aula) durante las primeras semanas, hasta que estos alumnos sean capaces de comunicarse con los demás. Este docente considera que si no, es imposible llevar a cabo su labor como docente. A nuestro juicio, esta no sería la mejor solución. Al contrario, de esta manera nos alejaríamos de la escuela inclusiva que pretendemos alcanzar, donde se incluya a todos los alumnos en el aula sin ningún tipo de segregación o separación.

Por otro lado, el sujeto D es de la opinión de que no hay que sacar a ningún alumno que precise apoyo del aula, pero tampoco considera que se deba emplear más tiempo en los alumnos con dificultades con el idioma. Según esta persona, el alumno debería permanecer en el aula con todos sus compañeros mientras ella “da la clase como siempre” y que, tarde o temprano, el alumno de origen inmigrante adquirirá el idioma y podrá seguir el ritmo de la clase. Obviamente, y desde la perspectiva de la que parte nuestra investigación, no podemos estar más en desacuerdo con esta opinión, ya que hemos podido presenciar esta situación en la que el alumno se encuentra en un aula donde todos los alumnos siguen la clase y realizan diferentes actividades, mientras que

él no comprende apenas nada de lo que está pasando a su alrededor. Por ello, las actitudes de este alumno fueron ponerse a jugar, salirse del aula al servicio, o escaparse del aula.

Si en algo estamos de acuerdo es en la reclamación de ayudas o apoyos por parte de las instituciones, pero no solo como apoyo físico. Es decir, consideramos que la primera ayuda que necesitan estos docentes es formativa. Los docentes se han encontrado con una transformación social para la que parecen no estar preparados, pero que con la formación necesaria podrían conseguir muchos más avances de los que consideran. Por otro lado, además de la formación permanente que puedan adquirir, también pensamos que es imprescindible que los docentes abran la mente y comiencen a aceptar que la diversidad cultural en los centros escolares es un hecho y que por mirar a otro lado no va a desaparecer. La concepción pasiva de muchos de ellos no hace otra cosa que entorpecer el proceso educativo de todo el alumnado, ya sea inmigrante o autóctono.

Categoría 6: Asimilación frente a integración

Algunos de los sujetos investigados muestran o quieren mostrar, su concepción positiva hacia la interculturalidad con comentarios como “no, si a mí que vengan inmigrantes me da igual”, pero en lugar de ser actitudes positivas hacia la integración de los alumnos de origen extranjero, se aproximan más a comportamientos asimilacionistas. Llegamos a estas consideraciones porque lo que estos sujetos pretenden es que los alumnos migrantes renuncien a su identidad cultural, considerando que su cultura es inferior e incompatible con su propia cultura. Para ello, nos apoyamos en comentarios como “si vienen a nuestro país que respeten nuestras costumbres” (sujeto A) o “si no saben respetar la cultura de nuestro país que se queden en el suyo” (sujeto B), como si para muchos fuese una opción.

Estos comentarios los hemos presenciado, por ejemplo, en la celebración de una fiesta en el centro escolar. En esta celebración se hizo una merienda, donde los docentes tenían que tener cuidado de que los alumnos musulmanes no comieran sándwiches de chorizo o salchichón. Estos se mostraron reacios a estar pendientes de ello, justificándose en comentarios como los mencionados anteriormente e, incluso, alegando que su papel como docentes no es vigilar lo que comen los hijos “de los musulmanes”.

A pesar de estas actitudes más bien generalizadas por todos los docentes ante la petición de los padres, uno de los sujetos (C) “se enfrentó” a este tipo de justificaciones mostrando una concepción simbólica de las interacciones más horizontal (equitativa). Este docente, de hecho, consideraba que el esfuerzo no era tan descabellado. Así mismo, mostró empatía cuando se identificó con el problema afirmando que, cuando se tratara de sus propios hijos, le gustaría que sus peticiones fuesen tomadas en serio en el colegio y que no se hiciera caso omiso.

Nuestro análisis indica que los procesos de asimilación cultural están vigentes, en algunas zonas de España. Ello parece entrever, dicho con toda la cautela posible, que todavía permanece la idea de colonialismo en parte de nuestra sociedad (Santos, 2005). De hecho, nuestra observación nos indica que resulta difícil asumir que es posible mantener interacciones sociales con personas de otras culturas asumiendo que éstas van a realizar comportamientos o deseos poco habituales para nosotros.

Categoría 7: Agresividad física ante el intento de comunicación verbal

Desde el comienzo de la investigación hasta el final, hemos podido presenciar cómo los diferentes miembros de la comunidad educativa intentaban comunicarse con la persona objeto de estudio: el nuevo alumno de origen africano. Tal y como hemos mencionado en la presentación del caso, este alumno no domina el idioma español. Es más, llegó al centro escolar sin ninguna noción del mismo. Durante el proceso de observación, vimos cómo la mayoría de los docentes trataban de comunicarse con el sujeto por medio del lenguaje oral. Opción errónea, ya que el alumno no entendía nada de lo que le decían por mucho empeño que le pusieran.

En la mayoría de los intentos de comunicación con dicha persona, esta respondía de manera agresiva ante la otra persona o se alejaba de ella. A nuestro juicio, no es de extrañar este tipo de comportamiento, ya que en la mayoría de las ocasiones esos intentos de comunicación eran para recriminarle conductas negativas, negarle el acceso a algún espacio o pedirle que dejara de jugar que había que trabajar. Lo que podría implicar cierto proceso de identificación de la comunicación docente-discente, con la recriminación.

Al principio parecía que cualquier intento de comunicarse con el alumno traía consigo una respuesta agresiva o de rechazo, tal y como acabamos de mencionar. Pero pudimos observar que cuando una persona (sujeto B) se dirigía a él con un tono agradable u ofreciéndole algún objeto de su agrado (por ejemplo un balón de fútbol), este respondía, en ocasiones, con una sonrisa.

El balón de fútbol llegó a convertirse, de alguna manera, en un elemento de conexión entre los miembros de la comunidad educativa y el sujeto. En cada recreo, en lugar de irse al parque o al arenero como el resto de los alumnos, este se quedaba en la puerta esperando a que sacaran la bolsa de los balones para coger siempre el mismo: un balón verde de goma. En una ocasión, los alumnos de primaria estaban ya en el patio cuando los de infantil salieron, por lo que todos los balones estaban siendo utilizados. En este caso, el balón verde con el que siempre jugaba el sujeto (esa especie de tabla de salvación identitaria) lo tenían unas niñas, a las cuales les arrebató el balón nada más verles. Los docentes le retiraron dicho balón para devolvérselo a las alumnas de primaria, pero él no estaba conforme y volvió a quitarles el balón. Intentaron hacerle entender que ese balón no era suyo y que no podía quitárselo a los demás, pero claro, de manera verbal y en un idioma que no comprende. El alumno cesó en su intento de recuperar “su balón” pero no sin antes atacar físicamente a la docente que procuraba hacerle entrar en razón e irse muy enfadado.

A nuestro juicio, mientras el alumno no domine el idioma español, todo intento de explicarle que “eso no se hace” de manera verbal es absurdo. Incluso negativo, porque él no entiende lo que le decimos y la acumulación de situaciones frustrantes como esta para él pueden entorpecer la relación o el acercamiento hacia este alumno. Todo ello convierte una interacción que podría ser convencional, en algo agresivo e hiriente. A nuestro juicio, hay mucho por hacer y puede llegar a ser muy complicado comunicarse con el sujeto y hacerle entender las cosas, pero pensamos que con dedicación y trabajo y utilizando otros mecanismos o herramientas de comunicación podría lograrse una comunicación mucho más efectiva. Ya sea por medio de la comunicación no verbal, la imitación de una conducta que queremos transmitirle, los gestos, etc.

A pesar de los escasos cuatro meses que este alumno de origen africano lleva en nuestro país y en este centro educativo, hemos podido observar cómo ha pasado por varios períodos de expresión oral. Al comienzo fue un periodo de “silencio”, en el cual no

decía ninguna palabra en ningún idioma, solamente actuaba. Después pasó a un período que la Guía Básica de Educación Intercultural² denomina “lenguaje formulativo”, donde el sujeto utilizaba palabras sueltas para demandar algo o intentar transmitir algo (“balón” cuando quería uno o “tonto” cuando se enfadaba o no estaba de acuerdo con algo). Al finalizar nuestro proceso de investigación y siguiendo con la clasificación de la misma guía, el sujeto ya se encontraba en la siguiente fase, el período de las “frases telegráficas”. Comenzaba a utilizar frases simples, aunque fueran gramaticalmente incorrectas (“[nombre] tonto”, “todos tonto”, “yo calle”, etc.).

6.2.2. Los alumnos

En cuanto a los alumnos, su grupo de pares, nos vamos a centrar en los niños de cuatro y cinco años, que son con los que tenían mayor interacción inicial en nuestro proceso de investigación. Cuando comenzamos nuestra investigación, en la segunda semana el alumno de origen africano entró por primera vez en el aula, sin apenas haber “avisado” al resto de alumnos de su posible llegada. A pesar de verse sorprendidos por la llegada de un nuevo alumno al aula, el entusiasmo por la nueva situación era general en todos ellos y ningún quería perderse el protagonismo de interactuar con su nuevo compañero. En cambio, la reacción del sujeto K no fue tan positiva, quizá abrumado por la avalancha de veinte alumnos queriendo llamar su atención, por el nuevo entorno, por no poder comunicarse o por otras razones.

A los alumnos les costaba comprender esta reacción, puesto que aludían a que ellos solo querían jugar con él y que este los rechazaba, incluso llegando a responder de manera agresiva. Para los alumnos era difícil asimilar que el nuevo alumno no comprendía lo que ellos le decían y les costaba entender por qué no hablaba español o inglés, que eran los idiomas con los que ellos podían comunicarse.

Durante todo el proceso de investigación, no nos hemos encontrado con ningún comportamiento discriminatorio por parte de los alumnos, aunque sí que pudimos presenciar una situación un tanto alarmante. Uno de los alumnos de origen musulmán se quejó de que un alumno autóctono no quería jugar con él. Al preguntar a este último

² Guía Básica de Educación Intercultural. Junta de Andalucía (Consejería de Educación).
http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/guia_basica_ed_intercultural.pdf

cuál era la razón, nos respondió que sus padres no le dejaban jugar con él. Investigamos un poco y descubrimos que este alumno tenía prohibido por parte de sus padres jugar con los alumnos de origen musulmán de su propia aula. Pero no pudimos averiguar si la prohibición era por el origen de los dos alumnos o por alguna otra razón.

Durante la observación a los alumnos y, sobre todo, al principio de la llegada del sujeto K al aula, pudimos encontrarnos con actitudes y gestos por parte de los alumnos que nos llamaron la atención. Por ejemplo, al segundo día, mientras los alumnos se encontraban en el rato de juego libre, el sujeto K. estaba sentado en una esquina sin hacer nada más que observar al resto de alumnos. Dos alumnas se acercaron a él preguntándole si quería jugar con ellas. Obviamente, el sujeto no les entendía y no recibieron respuesta. Entonces, una de ellas que portaba un muñeco de color extendió su mano para ofrecérselo. En ese momento, el sujeto cogió al muñeco y respondió a la alumna con una pequeña sonrisa. Esa fue la primera vez que el sujeto se relacionaba con el resto de alumnos y que esbozaba una sonrisa. De alguna manera, esta alumna realizó una conexión entre el color de piel del alumno y el de su muñeco y no dudó en ofrecérselo. Anteriormente los alumnos habían intentado en varias ocasiones acercarse a él, pero el sujeto se alejaba de ellos. Y si estos insistían mucho, el alumno de origen africano se ponía nervioso y respondía de manera violenta, al igual que con los docentes.

Los procesos de interacción comunicativa entre el grupo clase es mucho más sencillo y fluido que entre los docentes y los discentes. Como resulta evidente, unos son símbolos de poder y de control (incluso de agresión), en cambio los pares mantienen relaciones que, en principio, son horizontales y más equitativas. Ahora bien, los condicionantes socio-educativos también afectan a estos alumnos, los cuales, pese a la poca edad que tienen, ya muestran elementos de interacción discriminatorios. Ello generará en un futuro concepciones simbólicas diferentes y relaciones verticales (superior-inferior).

Por otro lado, consideramos que los docentes podemos servirnos del análisis de la interacción entre iguales para adaptar nuestra aproximación a los alumnos. Ahora bien, es importante ser muy conscientes de que las concepciones simbólicas que tenemos hacia los migrantes (por ejemplo la del sujeto A de nuestro análisis) pueden mermar mucho las interacciones educativas de éxito convirtiendo el proceso educativo en una especie de batalla cultural (asimilacionismo).

7. CONCLUSIONES

Para que una escuela inclusiva sea factible es necesario que todos los docentes sean conscientes de que no podemos mirar hacia otro lado ante la diversidad cultural. Esta realidad se “impone” en el mundo globalizado y no es fácil obviarla. Ahora bien, como hemos analizado previamente, todavía existen concepciones que dificultan las interacciones socio-educativas relacionadas con el desarrollo de esta escuela inclusiva de la que hemos hablado.

Para los alumnos, los profesores son uno de los pilares fundamentales y, en muchas ocasiones, sus referentes. Sobre todo en la etapa de Educación Infantil, donde los alumnos comienzan a crear su propia identidad. Por ello, queremos hacer especial énfasis en la importancia del tipo de interacciones y de los valores que inculcamos a los alumnos en los centros escolares. Si queremos que una educación inclusiva sea posible y no una utopía más, debemos enfocar la práctica educativa desde valores como la tolerancia, la igualdad, el respeto y la cooperación entre todos los miembros.

También consideramos que es muy importante el valor de la empatía en el ejercicio de la profesión docente, siendo imprescindible tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro. A nuestro juicio, tal y como pudimos comprobar en nuestro estudio, este valor brilla por su ausencia en muchas de las aulas y esto entorpece la aceptación e inclusión del alumnado inmigrante en nuestros centros escolares.

A través de este trabajo nos gustaría compartir nuestra preocupación por la cantidad de elementos simbólicos (negativos) que hemos encontrado durante nuestro proceso de investigación. No podemos dejar que prácticas discriminatorias y excluyentes se sigan dando hoy en día en nuestros centros escolares. Para que estas actitudes ante la diversidad cultural desaparezcan es importante que los docentes dejen a un lado la pasividad ante estos cambios sociales y comiencen a formarse para que la educación intercultural sea una realidad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✚ Álvarez, C. y Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 1(28). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4282768>
- ✚ Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- ✚ Bartolomé, M. (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de educación*, 307, 75-125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4099935>
- ✚ Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, España: Cedecs.
- ✚ Coca, J. R. y Matas, J. V. (2012). *Exclusión «científica» del otro*. Gran Canaria, España: Ediciones de la Torre.
- ✚ Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
- ✚ De la Garza, E. y Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México, México: Fondo de cultura económica.
- ✚ Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en: VV.AA. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- ✚ Díez, A. M. y Latas, Á. P. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057261>
- ✚ Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Ariel.

- ✚ García, M. R. (2008). Actitudes de aculturación ante la inmigración: opiniones de agentes en el municipio de Vícar (Almería). *Nimbus: Revista de climatología, meteorología y paisaje*, 21-22, 121-132. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2899873>
- ✚ Jordán, J. A. y Castela, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- ✚ Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de educación*, 56(1), 1-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688133>
- ✚ López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación educativa*, 21, 7-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734298>
- ✚ López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 74, 131-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4298691>
- ✚ Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- ✚ Morales, G. (2008). Metamorfosis del paradigma del reconocimiento: del racismo biológico al racismo cultural. *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, 7, 71-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2580973>
- ✚ Muñoz, A. (2000). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Encuentros sobre educación*, 1, 81-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683234>

- ✚ Rodríguez, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativas. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 21-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044593>
- ✚ San Román, T. (1996). *Los muros de la separación: Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid, España: Tecnos.
- ✚ Santos, B. de S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, España: Trotta.
- ✚ Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- ✚ Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social*. Madrid, España: Catarata.
- ✚ Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona, España: Paidós.

9. WEBGRAFÍA

- ✚ Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Tabla de Población extranjera por Nacionalidad, sexo y año*. [online] Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px&L=0> [15 de mayo de 2017].
- ✚ Junta de Castilla y León. (2017). *Padrón Continuo | Estadística | Junta de Castilla y León*. [online] Disponible en http://www.jcyl.es/web/jcyl/Estadistica/es/Plantilla100/1284159001878/_/_/ [15 de mayo de 2017].
- ✚ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. [online] Disponible <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html> [15 de mayo de 2017].