



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS CENTROS.

DISCRIMINACIÓN, REPRESENTACIÓN Y CARICATURIZACIÓN  
CULTURAL EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:  
UNA MIRADA A LA ASIGNATURA DE MÚSICA.

Fabio Antonio Reynoso Martínez.

Máster en Formación del Profesorado de Secundaria.  
Especialidad: Música.

Tutor: Guillermo Carmona López.

Curso 2022-2023

*A Blanca y Claudio,  
Que además de apoyarme continuamente,  
Han sido mi fuente de alegría e inspiración a lo largo de todo el curso.*

# Índice.

## Introducción.

1. Marco teórico y estado de la cuestión.
  - 1.1. Población extranjera.
    - 1.1.1. Datos demográficos y estadística general de España.
    - 1.1.2. Datos demográficos y estadísticos de Cataluña.
    - 1.1.3. Integración de la juventud migrante.
  - 1.2. De la multiculturalidad a la interculturalidad en la Educación Secundaria Obligatoria.
    - 1.2.1. Retos de la educación intercultural.
    - 1.2.2. Interculturalidad en la asignatura de música.
  - 1.3. Racismo, discriminación y caricaturización cultural en las aulas de educación secundaria.
    - 1.3.1. Perspectivas desde la entrevista.
2. Contexto de institutos.
  - 2.1. Instituto Público.
    - 2.1.1. Ubicación y contexto histórico.
    - 2.1.2. Organización de los espacios.
    - 2.1.3. Entorno socioeconómico y cultural.
    - 2.1.4. PEC.
    - 2.1.5. Papel de la música en el centro.
  - 2.2. Instituto Concertado.
    - 2.2.1. Ubicación y contexto histórico.
    - 2.2.2. Organización de los espacios.
    - 2.2.3. Entorno socioeconómico y cultural.
    - 2.2.4. Proyecto Educativo.
    - 2.2.5. Papel de la música en el centro.
3. Objetivos y preguntas de investigación.
4. Metodología.
5. Resultados.

- 5.1. Datos generales de los institutos.**
  - 5.1.1. Discriminación en España.**
  - 5.1.2. Lingüística.**
  - 5.1.3. Comunicación no verbal.**
- 5.2. Preguntas a escala lineal.**
  - 5.2.1. Fuera del centro.**
  - 5.2.2. Espacios comunes del instituto.**
  - 5.2.3. Aulas de clase.**
- 5.3. Indicadores del aula de música.**
  - 5.3.1. Percepción y gusto general por la asignatura.**
  - 5.3.2. Representación del alumnado.**
    - 5.3.2. Caricaturización.**
      - 5.3.2.1. Mozambique.**
      - 5.3.2.2. China.**
      - 5.3.2.3. India.**
      - 5.3.2.4. Japón.**
      - 5.3.2.5. México.**
      - 5.3.2.6. Marruecos.**
      - 5.3.2.7. Reflexión de los resultados obtenidos.**
- 6. Propuesta investigación acción.**
- 7. Futuras líneas de investigación.**

**Conclusión.**

**Anexo. Cuestionario.**

## **Resumen**

El objetivo del presente trabajo hace referencia a la percepción de conductas discriminatorias de tipo racial por parte del alumnado perteneciente a 1° de la ESO en los contextos educativos público y concertado. Con este fin, se ha llevado a cabo la aplicación de un cuestionario en dos institutos de las características correspondientes con el fin de poder determinar si existe una diferencia sustancial entre el racismo percibido por los dos tipos de alumnado. De la misma manera se ha destinado una parte de la investigación a ahondar sobre los espacios pertenecientes a los institutos en los cuales se pueden llegar a manifestar una gran concentración de conductas de carácter racista. Paralelamente, se indaga en la posibilidad de poder atribuir a la asignatura de música de la Educación Secundaria Obligatoria un rol destinado al fomento e intercambio cultural entre el alumnado, por lo cual se pretende determinar el nivel de representación que dicho alumnado goza dentro de las aulas de música.

## **Abstract**

The paper stated below, refers to the perception of different behaviors regarding any type discrimination of racial nature by students enrolled in the first year of Spain's Junior High School belonging to the public and subsidized educational context. To this end, a questionnaire has been carried out in two institutes of the corresponding typologies in order to determine if there is a substantial difference between the racism perceived by the two groups of students. Consequently, part of the investigation has been destined to delve into the different areas of common use inside the schools in which the majority of racist behaviors can be manifested. As a result, the investigation intends to give an insight to the music class as a medium to achieve cultural exchange among students.

## **Resum**

L'objectiu del present treball fa referència a la percepció de conductes discriminatòries de tipus racial per part de l'alumnat de 1° de l'ESO pertanyent al context educatiu públic i al concertat. A aquest efecte, s'ha realitzat un qüestionari en dos instituts de les tipologies corresponents per tal de poder determinar si hi ha una diferència substancial entre el racisme percebut pels dos tipus d'alumnat. De la mateixa manera s'ha destinat una part de la investigació a aprofundir

sobre els espais pertanyents als instituts on s'arriben a manifestar la major part de conductes de caràcter racista. Paral·lelament, s'indaga en la possibilitat de poder atribuir a l'assignatura de música de l'Educació Secundària Obligatòria un enfocament destinat al foment i l'intercanvi cultural entre l'alumnat, per la qual cosa es pretén determinar el nivell de representació que aquest alumnat gaudeix dins les aules de música.

**Palabras clave:** Música tradicional, discriminación, racismo, interculturalidad, educación secundaria, instituto público, instituto concertado.

## **Introducción.**

La atención a la diversidad es uno de los aspectos más complicados a tomar a consideración al ejercer la labor docente. Plantear situaciones de aprendizaje aptas o adaptables para la infinidad de diversidad que se puede encontrar en los diferentes contextos de las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria deriva en todo tipo de complicaciones, desde su planeación hasta su ejecución, ya sea por desconocimiento o falta de recursos.

A pesar de la existencia de protocolos o planes de acción en los que se recogen consideraciones para tratar la diversidad, es interesante notar que esta es siempre considerada a partir de las dificultades que puede presentar el alumnado a la hora de adquirir conocimientos, dejando a los estudiantes con altas capacidades u otros tipos de singularidades fuera de los tipos de diversidad que el docente debe estar preparado para atender en el aula.

Desde el punto de vista de la diversidad cultural, naturalmente, se le da prioridad a la rápida inserción del alumnado al contexto sociocultural más cercano, creando herramientas pedagógicas que promueven la interacción de los alumnos entre sí y su entorno. Sin embargo, una vez cumplido el objetivo de la correcta inserción de los estudiantes extranjeros a lo que se podría denominar como normalidad curricular, su diversidad pasa a ser del tipo que no necesariamente implica consideraciones especiales por parte del equipo docente.

Es un hecho innegable que la realidad de la sociedad actual se muestra cada vez más globalizada y diversa. De acuerdo con la estadística realizada el 29 de junio del 2022 por el Ministerio de Educación y Formación profesional; en el curso 2021/2022 de las enseñanzas no universitarias, se matricularon 8.248.489 estudiantes de los cuales 882.814 no son de nacionalidad española, llegando a representar casi el 11% de los alumnos matriculados. Esto implica, que los docentes se encontrarán con mayor frecuencia aulas en las que el bagaje cultural e idiosincrático del alumnado sea cada vez más amplio y complejo; lo cual tratado de una manera pedagógicamente correcta, puede llegar a derivar en la posibilidad de establecer dinámicas de grupo en las que dicha diversidad puede ser usada como hilo conductor en el desarrollo personal y académico del alumnado.

El desarrollo de un pensamiento intercultural en los institutos, que busque ir más allá de la inclusión a nivel físico del alumnado extranjero responde directamente a las problemáticas

derivadas de las relaciones interpersonales frecuentes en la vida cotidiana, en las que predomina un sentimiento de etnocentrismo y supremacía del pensamiento propio, buscando atajar el conflicto desde la base.

Con motivo de contribuir al entendimiento de los centros educativos como espacios interculturales, se ha llevado a cabo una investigación enfocada al análisis de dos de los contextos educativos más comunes en el sistema educativo español, el público y el concertado.

La investigación se ha llevado a cabo concretamente en dos centros pertenecientes a la provincia de Barcelona, a la vez de que está centrada en ahondar sobre la percepción de conductas de carácter racista del alumnado de 1º de ESO, como también en su sentimiento de pertenencia conforme al contexto educativo que lo rodea. Es por ello, que también se ha planteado como objetivo de la investigación, comparar los espacios pertenecientes a ambos institutos en los cuáles se manifiestan con mayor frecuencia conductas racistas y discriminatorias. Complementariamente, se pretende definir el término de caricaturización cultural al observar las diferentes formas en las que se pueden atribuir significados a los diferentes elementos pertenecientes a una determinada tradición musical con el fin de promover la asignatura de música como un espacio ético y de intercambio cultural dentro de los institutos de educación secundaria.

## **1. Marco teórico y estado de la cuestión.**

### **1.1. Población extranjera.**

La llegada de un importante contingente de personas procedentes del extranjero en los últimos años supone un reto y una oportunidad para la sociedad. Si las sociedades receptoras son permeables, abiertas e integradoras, se producirá un proceso de cohesión social. Si, por el contrario, estas condiciones no se dan, la población inmigrante creará su propio universo. Si la población extranjera debe formar parte activa de la sociedad, es necesario que el proceso de inclusión de sus descendientes sea exitoso (Palou, 2013).

En el siguiente apartado se llevará a cabo una revisión de los datos estadísticos en los que se recoge la información más reciente en cuanto a la población migrante en España y Cataluña, como también un repaso a la bibliografía existente referente a los tópicos más relevantes a la integración de la juventud y población extranjera en general.

#### **1.1.1. Datos demográficos y estadística general de España.**

Según los datos obtenidos por el Instituto Nacional de Estadística, en tan solo la primera mitad del año 2022 se dio un incremento de 258.547 personas debido a un saldo positivo migratorio que situó a la población residente de España en un aproximado de 47.615.034 de personas de las cuales 5.579.947 son de origen extranjero y de los que a su vez se desglosan 492.677 personas de entre los 10 y 19 años (Instituto Nacional de Estadística., 2022). De este flujo migratorio, cabe destacar la predominancia de residentes provenientes de países en vías de desarrollo pertenecientes a los continentes africano y asiático, así como a la región latinoamericana (Fernández, 2022). A pesar de que la población extranjera se encuentra distribuida por todo el territorio español, es importante hacer mención de su mayoritaria concentración en las comunidades autónomas de Cataluña, Madrid, Valencia y Andalucía (Instituto Nacional de Estadística., 2022); sin contar a las personas que se encuentran en una situación irregular en el país como es el caso de los menores no acompañados, denominados también como MENAS, de los cuales para el año 2020 se encontraban registradas más de 9.000 llegadas, concentradas en las comunidades autónomas de Islas Canarias, Andalucía y Cataluña (Fernández, 2022).

En el contexto educativo y según los datos de la estadística realizada por el Ministerio de Educación y de Formación Profesional, en el curso 2021/2022 de las enseñanzas no universitarias, se matricularon 8.252.826 estudiantes de los cuales 890.971 no son de nacionalidad española, llegando a representar casi el 11% de los alumnos matriculados (Ministerio de Educación y de Formación Profesional, 2023).

### **1.1.2. Datos demográficos y estadísticos de Cataluña.**

Cataluña, una comunidad autónoma con aproximadamente 7.747.709 de habitantes presentaba en el año 2021, una población de residentes extranjeros de un estimado de 1.319.207 de personas (aproximadamente el 17% de la población en Cataluña) de las cuales predomina la población de países en vías de desarrollo. En particular, se puede observar una alta presencia de inmigrantes procedentes de Rumanía, con 145.945 personas; así como de países africanos incluyendo a Marruecos, Gambia, Senegal, Argelia, Mali, Nigeria, Ghana, Guinea y Mauritania, con un total de 304.524 habitantes. Además, también hay un gran número de migrantes de países asiáticos, como China, Pakistán, India, Filipinas, Bangladesh, Georgia y Armenia, con un total de 183.535 personas. En la región latinoamericana, Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú, República Dominicana, Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Cuba, Honduras, Paraguay, Venezuela y México aportan un total de 224.884 residentes extranjeros. Aunque la población extranjera se distribuye en todo el territorio catalán, se concentra principalmente en la provincia de Barcelona, con un aproximado de 895.770 personas, lo que representa casi el 68% de los extranjeros residentes en Cataluña, excluyendo aquellos en situación irregular (Instituto de Estadísticas de Cataluña., 2022).

La distribución territorial de la población extranjera traduce la oferta ocupacional y residencial, siguiendo las pautas de concentración de la población total: el área metropolitana de Barcelona, el litoral y especialmente las capitales comarcales (Palou, 2013). En cuanto a lo anterior, resulta de interés recalcar que justamente en el municipio del Hospitalet de Llobregat, perteneciente a la provincia de Barcelona, es donde se encuentra el barrio de La Florida; cuya creación a partir de las migraciones producidas desde el año 1960 lo han convertido en el barrio con mayor densidad de población de toda Europa (Ajuntament de l'Hospitalet., n.d.).

En el contexto educativo, en el curso 2019/2020 se encontraban 558.955 alumnos cursando la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, de los cuales 50.551 eran de origen extranjero representando un 9% del alumnado (Instituto de Estadísticas de Cataluña., 2022).

A pesar de que los datos previamente desglosados reflejan sólo una parte de la realidad, sin tomar en cuenta a la población que reside en Cataluña de manera irregular, es importante tener en cuenta la predominancia de 3 nacionalidades principales en cuanto a la migración de personas a la comunidad autónoma catalana. Estas son, la Rumana, la Marroquí y la Ecuatoriana (Instituto de Estadísticas de Cataluña., 2022); que junto a nacionalidades de otros países en vías de desarrollo, se trata de colectivos que más allá de presentar retos tanto económicos como de adaptación cultural, se ven expuestos a múltiples conductas de discriminación racial por parte del resto de la población, muchas veces sufridas incluso por personas nacidas en la región cuyos progenitores son de origen extranjero.

### **1.1.3. Integración de la juventud migrante.**

Como menciona Palou (2013), desde el año 1960 ha habido un aumento exponencial de extranjeros en la comunidad autónoma catalana debido a las dinámicas mundiales y al crecimiento económico que se ha experimentado puntualmente en la región. Las últimas dos décadas se han caracterizado por un aumento constante de la población extranjera empadronada en Cataluña. Ya en el año 2001 se registraba un crecimiento interanual de población extranjera de un 45,5%, mientras que en el año 2009 el crecimiento interanual se situaba en un 3,8%, la mitad que el registrado en 2008.

Según Palou (2013), uno de cada seis jóvenes en España es de origen extranjero. Una generación que, además de ser muy visible, es la responsable de las transformaciones de tinte pluricultural en la sociedad. La juventud de origen extranjero es la parte de población que más crece en la comunidad y, de hecho, es la inmigración la que insufla juventud a la población que envejece día a día. La mayoría de los jóvenes extranjeros aterrizan en España con la reagrupación familiar, aunque muchos otros ya han nacido en el país, forman parte de la comunidad y quieren tener voz en ella. A su vez, nos habla del surgimiento en los años 90 del concepto de inclusión como principio de actuación, concepto que pretendía sustituir al de integración hasta ese momento dominante en la práctica educativa. En este ámbito, la concepción de integración tiene una connotación muy cerrada. Se basaba en la normalización

de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales y no en el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano. Propone adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado con necesidades especiales y no un currículum inclusivo común para todo el alumnado. Además, supone la existencia de una anterior separación o segregación en vez de promover un sistema único para todos. Como contraparte, la inclusión hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los mismos estudiantes quienes se adapten al sistema integrándose en él. Pese a que su origen recae en el ámbito educativo, actualmente se aplica a otros contextos (Palou, 2013).

Es notable la existencia de ciertos grupos que gozan de los derechos de ciudadanía pero que aún se sienten excluidos. En estos casos, se trata de personas a las cuales se les ha privado de una plena participación; no necesariamente por su estatus social o económico, sino por su identidad sociocultural, su diferencia. Lo cual nos sirve como indicador de que las prestaciones materiales no garantizan con exactitud la participación real en una cultura común, así como tampoco fomenta un sentimiento de lealtad compartida hacia una comunidad de la que todos son miembros. Los grupos excluidos quieren formar parte de la sociedad, y el reconocimiento de su diferencia es la manera de facilitar este proceso. Este paso, representa que estos grupos excluidos puedan sentirse aceptados por la comunidad y experimentar un sentimiento de pertenencia a la misma. Por lo cual, es necesario un espacio compartido, formado a partir de la nueva inmigración y en cuyo seno se reconoce que la interacción entre el inmigrante y el resto de la sociedad aporta beneficios mutuos tanto socioeconómicos como culturales (Palou, 2013).

Es desde el posicionamiento anterior, que es posible relacionar los conceptos de inclusión e integración. El sentido inicial del concepto de integración se refiere a la idea de formar parte de un algo, que se opone directamente al concepto de la segregación o del hecho de sufrir discriminación, lo cual nos lleva a la idea de transformación. En este sentido, se puede decir que la integración parte de procesos sociales que implican un recorrido de algo que no es inmediato, sino que demanda un tiempo (Palou, 2013). Resulta también importante ser conscientes de que un proceso lleva también implícito el concepto de evolución, por lo que no se puede decir que existe una integración plena, pues se trata de un proceso inacabado y en constante evolución (Álvarez de los Mozos, 2007). Palou (2013) también añade que, los

procesos sociales no pueden darse sin confrontación y que una vez se da la confrontación, el siguiente paso que se da es la aceptación mutua mediante el conocimiento y reconocimiento.

Sobre la integración, Obin y Obin-Coulon (1999) nos mencionan que se desarrolla en dos dimensiones:

1. Objetiva, en parte voluntaria y se refiere a la participación en estructuras como las actividades profesionales, instituciones sociales, políticas y la adopción de normas comunes.
2. Subjetiva, toma la forma de desarrollo en un sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Álvarez de los Mozos (2007), recalca que una sociedad integrada es aquella en la que sus ciudadanos pueden enriquecerse humanamente, participar de un espacio público común e intercambiar los bienes sociales que les pertenecen con otros ciudadanos sobre alguna base compartida. Para él, la diversidad cultural involucra a toda la sociedad y representa un desafío en cuanto que afecta a todos los individuos que forman parte de ella en aras de construir una sociedad integrada capaz de generar relaciones de enriquecimiento mutuo, mientras que se fomenta el esfuerzo por la solidaridad interna.

Otros autores nos hablan de la integración como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíprocos entre el inmigrante y la sociedad de acogida, y supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el otro es reconocido en su diferencia, así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social (Galiana y Ruiz, 2002, como se citó en Palou, 2013).

Durante la juventud, la socialización es especialmente importante puesto que las relaciones entre iguales suponen un apoyo para lograr progresivamente autonomía respecto al contexto familiar. La experiencia inmediata de los jóvenes se sitúa siempre en los grupos de amigos, familia y escuela. Las relaciones con los compañeros y amigos pasan a ocupar un lugar prioritario en la vida de los jóvenes y son determinantes en su proceso de socialización ya que es la primera vez que se establece una relación que no es biológica ni institucional con el otro. La amistad tiene un doble papel, por una parte, el desarrollo de la personalidad y por otra el proceso de socialización que implica entablar relaciones duraderas basadas en la confianza, la

intimidad, la comunicación y el conocimiento del otro (Palou, 2013). Es a través del grupo de iguales donde los jóvenes exploran nuevas relaciones y formas de comportamiento social y afectivo distintas de las que habían establecido en el contexto familiar (De Gispert, 2005, como se citó en Palou, 2013).

Cuando se habla de la pertenencia de los jóvenes de origen extranjero, con frecuencia se habla de jóvenes que se encuentran entre dos mundos. Los que han nacido durante el proceso migratorio de sus padres, llegando a la región siendo muy pequeños o incluso los que lo han hecho en plena adolescencia, tienen sus experiencias vitales en la sociedad elegida como destino por sus progenitores o tutores legales. Sus actividades cotidianas, experiencias, procesos escolares, amistades, recuerdos, posibilidades de futuro, entre otras cosas; están total y directamente vinculadas a su inclusión e inserción en la sociedad donde se desarrollan. Por lo que las decisiones que tomen en estos años determinarán su destino posterior (Siguán, 2003). Se sienten igual que los jóvenes que los rodean y ser etiquetados como diferentes los puede colocar en una situación de exclusión o rechazo. Para ellos, puede que el lugar de origen familiar sea solo un referente simbólico con poco peso en su día a día (Palou, 2013). De igual manera, es importante mencionar que los jóvenes de origen extranjero tienen la particularidad de que además de dedicar su esfuerzo a hacerse un lugar en la sociedad al igual que el resto de jóvenes, tienen que defender su fidelidad entre lo que les rodeaba y lo que han descubierto, entre el mundo que conocen directa o indirectamente a través de sus padres, el que conocen por sí mismos, lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser por origen (Massot, 2003). En este sentido, es de vital importancia tener cuidado con el uso de conceptos con los que la sociedad a menudo se refiere en cuanto a este colectivo de jóvenes, ya que además de no ser siempre acertados, con frecuencia afectan a su proceso de inclusión por el muro de prejuicios que sobre ellos se levanta. Como es el caso de conceptos aparentemente inocentes o políticamente correctos, como es el término de "segunda generación". Término que simboliza un claro obstáculo en el proceso de inclusión de la juventud de origen extranjero, además de ser bastante disperso ya que engloba tanto a los individuos recién llegados, como a los nacidos en la región, al igual que a los que llegaron hace tiempo; con lo cual, se comete el error de generalizar mediante un mismo concepto a personas con itinerarios muy heterogéneos (Massot, 2003).

## **1.2. De la multiculturalidad a la interculturalidad en la Educación Secundaria Obligatoria.**

La actual sociedad ha estimulado cambios en la estructura social y educativa que reclaman reflexionar y analizar con detenimiento su impacto en el ámbito escolar para una mejor comprensión de las realidades de los centros educativos que viven una amplia y palpable diversidad cultural en sus aulas. En este sentido, la concentración excesiva de alumnado de origen extranjero en determinados centros educativos del estado español, como una tendencia y un reflejo de la sociedad actual manifiesta de forma persistente el multiculturalismo ya existente en las aulas como un hecho, y en el modesto recorrido realizado hacia la interculturalidad, que sigue siendo un desafío y un objetivo a conseguir (Habib, 2017).

Según lo recogido por Pantoja y Campoy (2005), la educación multicultural como concepto dentro del ámbito educativo, surge en la década de los años sesenta en los Estados Unidos, y se extiende significativamente a lo largo de los setenta. Es durante este lapso de tiempo, que los profesionales de la educación comienzan a describir la realidad estadounidense como una suma de culturas que conviven, pero no se interrelacionan, y se pronuncian a favor de una política formal de pluralismo cultural. Añaden la posterior incorporación de la Unión Europea al estudio de lo multicultural, a la vez que enfatizan las investigaciones y estudios que analizan los diferentes marcos normativos dentro de los cuales se efectúa la inmigración y el tratamiento que se hace de la diversidad en el ámbito a lo largo de la década de los ochenta, con la finalidad de profundizar en el pluralismo que el flujo migratorio introduce en la sociedad y por extensión, a la escuela (Pantoja y Campoy, 2005).

La realidad de los distintos sistemas educativos de los diferentes estados que conforman la Unión Europea, es que fueron diseñados fundamentalmente para dar respuesta a las necesidades de unos individuos y de unas sociedades más homogéneas y cerradas, debiendo reconocer la presencia activa de una realidad pluricultural (Pantoja y Campoy, 2005). Sobre lo anterior, se puede complementar con lo dicho por Barca et. al (2008) en cuanto a lo extendidos que están los contextos multiculturales a lo largo de las sociedades europeas. La diversidad cultural conduce siempre a un enriquecimiento individual y colectivo, pues invita a participar de nuevas lenguas, costumbres, creencias, y, sobre todo, de prácticas educativas escolares para los procesos de integración e inclusión social y cultural que en definitiva ayudan a vertebrar las sociedades (Barca et al., 2008). Sin embargo, no hay que olvidar lo dicho por Pantoja y Campoy sobre el hecho de que dichos contextos multiculturales están construidos sobre un punto de vista en los cuales, aunque se hace referencia a la existencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio geográfico, no contempla la influencia o contacto entre ellas. Es

decir, que no prevén la asimilación de costumbres ajenas a la cultura propia, lo cual puede derivar en conflictos. Se puede hacer un ejemplo de estas problemáticas derivadas al observar a un alumnado que procede de países o regiones diferentes y que solo se relacionan entre quienes comparten este elemento distintivo, tanto dentro como fuera del aula (La universidad en internet., 2020). La realidad nos muestra que, si bien se admite la presencia de grupos étnicos diversos, se está todavía lejos de participar de una manera constante de esa inmersión cultural enriquecedora, pues con mucha frecuencia se producen contrastes y enfrentamientos entre personas de diferentes culturas que nos llevan a la necesidad de plantear la importancia que poseen los procesos de aprendizaje como elementos relevantes y facilitadores de la integración cultural en una sociedad cada vez más abierta como es la actual (Barca et al., 2008).

Paralelamente a los enfoques multiculturales, se contraponen la idea de lo intercultural, entendida como el diálogo entre las culturas en situación de igualdad (Rodríguez, 2011). En este sentido Calvo (2003), define la sociedad intercultural como aquella en la que, como consecuencia del pluralismo, se relacionan en libertad culturas diversas, manteniendo y potenciando sus características propias al tiempo que respetan y aceptan las ajenas mientras se crean y establecen lazos de convivencia en razón de los valores que todas ellas reconocen y asumen simultáneamente como propios y comunes. Como complemento Bernal (2003) menciona que la teoría de la interculturalidad señala que la convivencia entre personas de diversas culturas se resuelve si se establecen relaciones interpersonales. Hace énfasis en que la convivencia se basa en intercambiar y compartir entre personas.

Las primeras propuestas de la interculturalidad como forma de actuación proceden de la práctica educativa y comunicativa (Malgesini y Giménez, 1997). En la educación se vislumbra cómo fomentar esa interacción al plantearse la interculturalidad como una nueva pauta social en la que se subraya tanto la libertad del ser humano como su sociabilidad. De esta manera, se puede comprender la cultura no como una realidad, sino como un contexto de referencia en cuanto a un grupo de origen étnico o nacional particular (Jiménez Frías y Gil Pascual, 1999). El análisis intercultural insiste en la reciprocidad, es decir, en el esfuerzo de todos y no sólo de un grupo para aprender a convivir. Convive paralelamente con la teoría política que asume el pluralismo cultural y que se manifiesta en la aceptación de distintas lenguas y en la obligación de promover la participación de todos para construir una sociedad que permita derechos igualitarios (Bernal, 2003). Muñoz (2010), añade que el reflejo de la interculturalidad en la

educación se puede observar en la insistencia en mejorar la capacidad de comunicación y de comprensión de la variedad cultural, así como en el desarrollo de actitudes positivas ante la diversidad. En este sentido, se puede estar de acuerdo con lo dicho por Sales Ciges y García (1997) en la educación tanto moral como cívica que subyace en la enseñanza intercultural. Abdallah-Preteceille (2021) añade que, en la interacción entre personas, la dimensión moral ocupa un lugar central con más peso si se trata de la convivencia entre personas de diversas culturas. Para poder proyectar la convivencia, hay que encontrar los valores morales comunes. Podemos resumir diciendo que la base de la educación intercultural es la conciencia de la capacidad de ponernos en la situación del otro, su sustento nace de la empatía.

La legislación educativa centrada en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, se ha ido modificando para adaptarse a las nuevas necesidades del alumnado (Bernabé, 2013). Ya desde la implementación de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1/1990 conocida también por sus siglas LOGSE, se introdujeron importantes modificaciones estructurales en el sistema de enseñanza español en las que destacaba una tendencia hacia un modelo de escuela inclusiva, un modelo de enseñanza adaptado a las diferencias y diversidad del alumnado (Bonaf, 2000). Estos cambios no sólo se han centrado en un nivel conceptual, absolutamente necesario para lograr un acercamiento cultural mutuo, sino que a lo largo de los años se han tratado de introducir modificaciones en las estrategias utilizadas por los docentes para que el alumnado interiorice conceptos, actitudes y valores desde una práctica significativa (Bernabé, 2013). La vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) contempla ya, enfoques interculturales dentro de sus competencias transversales referentes al perfil de salida del alumnado en cuanto a la toma de conciencia del mundo global, valorando y respetando la riqueza cultural de los contenidos impartidos. Sin embargo, se puede seguir sosteniendo lo argumentado por Touriñán (2008) en cuanto a que se ha reducido el proceso educativo intercultural al ámbito cognitivo; puesto que la legislación sólo ha incluido contenidos culturales entendidos como la representación totalitaria de la cultura “del otro” y se han obviado cuestiones como los valores, el trabajo de la aceptación y el hecho de que el respeto a lo diversidad no es más que el camino hacia la igualdad de derechos. Bernabé (2013) añade que la Educación Secundaria Obligatoria, ha defendido una competencia exclusivamente centrada en lograr el manejo de las mismas; no obstante, se han terminado obviando las necesidades de formación en valores y actitudes interculturales que favorezcan el diálogo intercultural como base a la construcción de una sociedad sana.

En un contexto educativo como el español, caracterizado por la diversidad cultural desde tiempos inmemoriales, no tendrá garantías de éxito si no cuenta con un desarrollo de contenidos actitudinales, acordes con los contenidos conceptuales que se estén trabajando en la etapa; pero siempre que el centro educativo convierta sus espacios en puntos de participación real y efectiva de las denominadas culturas minoritarias en la sociedad, en un punto de intercambio cultural. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, se encuentra inmerso en la adolescencia, momento que dificulta las relaciones sociales entre los discentes (Pliego & Valero, 2011).

### **1.2.1. Retos de la educación intercultural.**

En base a la información previamente desglosada, se ha podido trazar un seguimiento del origen de una concepción de la diversidad cultural en la educación basada desde un punto de vista multicultural, hasta su evolución orgánica a un enfoque intercultural en el que se busca promover la inclusión no solo con el objetivo de enseñar sobre otras culturas; sino también en fomentar dicha diversidad a través del diálogo y la convivencia en aras del reconocimiento y respeto mutuo. Sin embargo, pese a los esfuerzos por implementar una práctica intercultural dentro del sistema educativo, aún se pueden encontrar diversos retos que dificultan su efectividad en la construcción de sociedades más inclusivas.

Uno de los más importantes, estaría relacionado con la dotación de determinados recursos o herramientas pedagógicas para facilitar la gestión de la diversidad cultural en los entornos escolares con mayor presencia de alumnado extranjero evitando caer en la estigmatización del mismo (Alegre, 2010). Gil (2013) aboga en promover cursos y prácticas más ajustadas a la perspectiva intercultural, basadas en materiales didácticos en el aula y en los procesos de enseñanza vinculando los contenidos con los aspectos más relevantes de otros grupos culturales, y no centrando el interés en elementos superficiales de la diversidad cultural. Se trata de visualizar la diversidad cultural y el sentimiento de pertenencia del alumnado inmigrante como elemento estimulador y motivador para la mejora de sus resultados académicos (Gil, 2013). A su vez, Habib (2015) visualiza la escuela como un agente de socialización y contexto de interacción constante que debería contribuir a la construcción de una identidad intercultural compartida con la finalidad de impulsar una convivencia armónica y una interacción constante en los procesos culturales entre grupo de iguales, teniendo en cuenta los múltiples caracteres étnicos, lingüísticos y culturales que se presentan. En cuanto a ello,

Schmidtke (2007) hace dos reflexiones. La primera vinculada con una pedagogía intercultural que facilite una mayor comprensión, apertura y enriquecimiento mutuo de los alumnos de diferentes culturas; y una segunda que incremente la sensibilidad y el conocimiento de otras visiones, comportamientos o interpretaciones de la realidad.

Figueredo y Ortiz (2014), afirman que otro reto está vinculado con la formación del profesorado en competencias específicas de carácter intercultural para afrontar los diferentes desafíos que se pueden presentar ejerciendo la labor docente. La educación intercultural reclama instituciones y gente que trabaje en redes y comunidades de aprendizaje destinadas a la promoción de la diversidad cultural, contribuyendo a la transformación de la organización escolar (Leiva y Moreno, 2011). En este sentido Habib (2017), recalca la importancia de la formación en competencias interculturales para los docentes que ejercen dentro de institutos en los que prolifera un gran número de estudiantes de origen extranjero, a la vez que incita en promover entre la comunidad educativa la adquisición de las competencias necesarias para dar respuesta a los retos que supone una óptima educación centrada en la diversidad cultural. Esto se puede complementar con una investigación realizada por Escarbajal y Morales (2016), en la que advierten de la carencia formativa de los profesores participantes, en la cual el 55% de los docentes reconocieron sus limitaciones provocadas por la escasa oferta formativa en la materia de competencias interculturales.

Garreta (2008), hace referencia a un reto más en relación con la familia y la escuela como medida prioritaria a considerar en el diseño de estrategias educativas dentro del marco escolar, siendo este intercambio y participación aún una tarea pendiente con o sin inmigrantes, además de que precisa adaptaciones tanto dentro como fuera de la escuela. En relación a esto, resulta interesante para el presente trabajo lo comentado por Gonzáles y Romero (2011) en cuanto a que los resultados de entrevistas realizadas a varios centros educativos de la provincia de Huelva, evidencian que los prejuicios y estereotipos hacia las familias migrantes dentro de la escuela, pueden convertirse en uno de los elementos que obstaculizan la inclusión y la participación real de las familias de origen extranjero en sus comunidades, así como en el seguimiento escolar de sus hijos.

Por último, vale la pena mencionar el reto que involucra la ausencia de la figura de mediador intercultural que desarrolle intervenciones que compensen las desigualdades, promoviendo el reconocimiento cultural como un pilar que sustente la participación, la solidaridad y la

convivencia escolar dentro de los centros educativos, en especial los que presentan mayor concentración de alumnado de origen extranjero en sus aulas. La necesidad de contar con la presencia de dicho perfil profesional como soporte de apoyo especializado a los diferentes actores del marco escolar, teniendo en cuenta la heterogeneidad del alumnado que se aprecia en estos centros (Habib, 2017).

### **1.2.2. Interculturalidad en la asignatura de música.**

El reto de la interculturalidad consiste en formar al individuo como un ser capaz de combinar la cultura propia con aquella que tiene más próxima, de forma que pueda comprenderla y desplazarse de una a otra sin problemas y sin perder su identidad en el proceso (Tourrián, 2008). Como nos menciona Estrada (2012), su objetivo es la construcción de una cultura compartida que muestre los elementos que pueden ofrecer cada una de las culturas en contacto; entonces se podría hablar de nuestra cultura, y no de mi cultura o tu cultura. Se trataría de crear un nuevo espacio social y común regido por nuevas normas; no obstante, compartida si se produce una reflexión en torno a la cultura propia, en cuanto al hecho de que muchos valores son compartidos por todas las culturas más allá de las diferencias existentes, que incluso pueden variar dentro de un mismo país.

Con el fin de que las reflexiones antes mencionadas se puedan producir, a la vez de que realmente se puedan modificar las posturas del alumnado hacia las culturas ajenas, deberán producirse actividades al alcance, tanto del alumnado como del docente en las que se les muestre como existen una gran variedad de elementos compartidos entre las diferentes tradiciones. En esta línea de actuación, la asignatura de música representa uno de los principales puntos de posibles actividades interculturales debido a las características de su práctica interpretativa y educativa (Ruiz, 2007). Durante la etapa de educación secundaria, las características evolutivas del alumnado junto con las características propias de la interpretación musical, posibilitan que este aula pueda llegar a convertirse en un espacio de trabajo de valores, principalmente interculturales debido a las necesidades de la sociedad actual (Bernabé, 2013). González (2010) nos recuerda la realidad indiscutible que más allá de las posibles actividades que se pueden llevar a cabo en el aula de música, esta es patrimonio de toda la humanidad. En ella confluyen o confluyeron todas las culturas tomando y ofreciendo en un momento dado; también, goza de un papel privilegiado como transmisora de información y acontecimientos relevantes de las diferentes comunidades. En cuanto a lo anterior, Ochoa y

Peiró (2012) añaden el beneficio de la música como medio transmisor de valores que posibilita el desarrollo de habilidades necesarias para una convivencia pacífica.

La asignatura de música, se puede transformar en un punto de encuentro para la reflexión cultural. El conocimiento de la música propia puede permitir descubrir el origen de las características culturales que se han convertido en propias con el paso de los siglos, pero que pertenecían a otras culturas. Un ejemplo en España es la música flamenca, en la cual se pueden observar múltiples influencias árabes, lo que puede dar pie a establecer relaciones y diálogos culturales entre las dos regiones (Bernabé, 2013). En cuanto a lo anterior, es necesario añadir que la música nos permite ser conscientes de la universalidad de valores y emociones humanas, es decir, permite comprenderlos como universales, condicionados históricamente, no relacionados con una cultura concreta y tanto subjetivos como objetivos (Estrada, 2012). Es importante que la historia de la música, o bien los mismos recursos o materiales que ofrece la asignatura, como son las partituras o ejercicios de improvisación musical, se conviertan en instrumentos de búsqueda de similitudes con las músicas de otras culturas; más que reducirse a un trabajo de indagación de elementos nuevos que resulten desconocidos para el alumnado. Lo más interesante sería trabajar desde las similitudes, para comprender que éstas son mayores que las diferencias y, aunque fuese el contrario, son estas diferencias las que nos enriquecen (Bernal, 2003). Sin embargo, para el presente trabajo es conveniente aludir a lo dicho por Padrós y Tellado (2009), en cuanto a que en nombre de la igualdad se ha ido produciendo una generalización educativa encaminada a que los grupos en riesgo de exclusión social adquieran conocimientos “de los que carecen” para conseguir la igualdad de aprendizaje en el sistema educativo.

### **1.3. Racismo, discriminación y caricaturización cultural en las aulas de la educación secundaria.**

A lo largo del presente trabajo se ha podido exponer el fenómeno de la inmigración en España y Cataluña como un hecho de una magnitud cualitativa y cuantitativa incuestionable. En base a esto, resulta de gran importancia recalcar como el progresivo aumento de los movimientos migratorios ha hecho crecer de forma alarmante las manifestaciones y actitudes de rechazo a la diferencia traducidas en actitudes racistas y xenófobas en progresiva extensión. Es por ello que se debe acentuar la envergadura que tiene la educación como elemento que hace posible conocer y reconocer esta realidad de una manera más justa, humana y solidaria a lo largo de

las instituciones donde se imparte la educación secundaria para su transformación en el espacio ideal para la construcción de una escuela intercultural (Pantoja y Campoy, 2005).

Es posible que no exista una noción más confusa o relativa como lo que se puede concebir como normalidad. Sin embargo, esto no impide que a menudo se recurra a una idea más subjetiva de ella en nuestra cotidianidad como herramienta de comprensión de las personas y las situaciones pertenecientes a nuestro contexto cercano. A pesar de no existir ningún tipo de consenso con respecto a la normalidad, Delbury (2020), nos menciona que la idea más convencional del término hace referencia a todas las características que no merecen ser nombradas o resaltadas y añade que estas son heredadas desde la historia. En este sentido, las características normales son las de la clase burguesa europea del siglo XIX, las cuales permiten alcanzar más libertad individual y mejores oportunidades de posesión de bienes, lo cual es a su vez una consecuencia derivada de un mejor posicionamiento en la escala social (Delbury, 2020).

Con el fin de poder comprender de mejor manera los mecanismos por los cuales se exteriorizan las diferentes conductas de carácter racista dentro de las instituciones y la cotidianidad; resulta de interés hacer una reflexión en cuanto al hecho de que a menudo, la sociedad mira a las personas desde el paradigma de la normalidad. Un paradigma que se contrapone a la concepción de diversidad y que parte de establecer reglas diferenciales en cuanto valores, discursos, costumbres, creencias y comportamientos (Delbury, 2020). En cuanto a esto, Pérez (2008) menciona que en lo social se han generado estereotipos del sujeto discapacitado, incapaz por debilidad u otras deficiencias a la vez que la del extranjero, incapaz por deferencia mental o pereza, como mecanismos de control de la anormalidad. Según Lovern (2008) ser considerado como “el otro” en la concepción occidental, carga una connotación negativa de inferioridad, desviación y debilidad, lo que como consecuencia puede afectar la percepción de la realidad social del alumnado con cultura o necesidades distintas, lo que a su vez puede tener influencia sobre las personas involucradas en la orientación para su escolarización.

Gracias a los hallazgos alcanzados en genética a lo largo del siglo XX, se ha podido comprender que la idea de raza en el ser humano, se trata de un proceso histórico y no un suceso sin memoria (Quintero, 2010). Como consecuencia, se ha podido demostrar que la raza en el contexto humano, no solo es una construcción social, sino también una construcción

ideológica. Para Grosfoguel (2010), el genuino racismo es precisamente la deshumanización del “otro” que acontece a partir de los procesos de racialización que tienen como punto de partida un concepto de lo humano desde un punto de vista occidental y patriarcal. Lo cual, se puede contrastar por lo dicho por Foucault (1992), en cuanto a que el racismo existía incluso antes del concepto biológico de raza del siglo XIX; un racismo que no operaba con marcadores que tuviesen que ver con el color de piel, sino con la religión u otros factores. En base a lo anterior, Olmos (2020) nos propone tomar una acepción de racismo que englobe cualquier proceso de racialización, sea a partir de marcadores de tipo fenotípico o a partir de marcadores como la nacionalidad. Nos reitera que la cuestión biológica no es esencial para que exista racismo, sino que es suficiente la valoración de las diferencias esenciales, tomadas como naturales (como si fuesen biológicas), independientemente de que esas diferencias sean reales o constructos sociales dentro de las cuales se encuentra la categoría de la cultura y no de la raza, apuntando así a la necesidad de hablar de una discriminación cultural (Olmos, 2020). Delbury (2020) complementa lo dicho por Olmos en cuanto a que, aunque el racismo conceptual está unánimemente condenado y si la ciencia ya desestimó la existencia de razas biológicas, no significa que el racismo empírico esté desapareciendo, sino que más bien, evoluciona con el paso del tiempo.

Dijk (2011) hace referencia a dos componentes principales del racismo sistemático como las actitudes e ideologías que forman la base y la legitimación de las prácticas racista; siendo el primero, las prácticas a las que denominamos como discriminación en las interacciones cotidianas y el segundo como un sistema de representaciones racistas compartidas por grupos que bien podríamos definir como caricaturización, en el sentido de que se trata de un tipo de racismo que exagera o distorsiona las características culturales de un colectivo en específico. Complementario a lo anterior Del Olmo (2012) explica el racismo con la metáfora de un iceberg cuya parte visible es únicamente la punta, pero lo que le ocurre a esa punta que es fácil de apreciar a simple vista, tiene que ver con la gran masa de hielo que está sumergida debajo de ella. Con el racismo ocurre lo mismo, las declaraciones abiertas y los actos violentos son sólo la parte visible de un tipo de mecanismo mucho más profundo, complejo, oculto y extendido. En base a esto, podríamos identificar como racismo, desde representaciones sociales determinadas, hasta imaginarios colectivos y discursos sutiles políticamente correctos y que, por no ser tan evidentes, muchas veces no se combaten (Olmos, 2020).

En concreto, en el caso de España, estas lógicas operan fundamentalmente con respecto a la población inmigrada (Fallada, 2011). Sin embargo, resultaría injusto no señalar la manifestación del racismo en otras naciones sujetas a su propio contexto geopolítico como es el caso de México, en el cual existe un racismo principalmente ejercido hacia los pueblos indígenas (Castellanos y Pineda, 2007). En el caso de Brasil, el racismo es al mismo tiempo hacia las poblaciones afro descendientes y las poblaciones indígenas (Segato, 2007). Otro ejemplo destacable sería el racismo existente en Estados Unidos, en un principio ejercida como una discriminación hacia el colectivo afroamericano y más recientemente hacia los colectivos latinoamericanos (Grosfoguel, 2009).

Dentro de las instituciones escolares, el alumnado racializado se enfrenta a un sistema que regula y ordena las relaciones sociales. Es decir, asume que todas las culturas deberían de encajar dentro de un solo paradigma cultural el cual siempre está sujeto a las limitaciones de igualdad hoy día conocidas. Históricamente, se ha llevado a cabo la estrategia de lograr la inclusión del alumnado bajo una serie de medidas que etiquetan de una u otra manera a dichos estudiantes, como si fuese la única manera de sobrevivir dentro de la escuela tradicional (Delbury, 2020).

### **1.3.1. Perspectivas desde la entrevista.**

A continuación, se expondrán fragmentos de entrevistas recogidas por Antonia Olmos Alcaraz en su artículo *Racismo, racialización e inmigración: aportes desde el enfoque de(s) colonial para el análisis del caso español* (2020), en el cual se recoge y se expone con exactitud los aspectos de relevancia para el presente trabajo en cuanto a la discriminación y caricaturización del alumnado de origen extranjero en la Educación Secundaria Obligatoria.

1. [...] mis hijos sí se relacionan (con extranjeros), [...] tenemos niños de color, tenemos negros y todo normal y hablan y todo, problemas de eso no tenemos, yo lo que no quiero tampoco es que se aprovechen de las circunstancias, del hecho de decir: “yo soy inmigrante y yo necesito los papeles”, como decía una que era marroquí y estaba trabajando en España y ya lleva mucho tiempo, y decía que en Marruecos ella vivía mejor que en España y entonces le decía... ¿por qué te has ido de Marruecos?, los marroquíes también yo lo he visto aquí que vienen con exigencias....., cada uno tiene

sus cosas, los sudamericanos son más educados, será por su forma de hablar o lo que sea, son otras formas diferentes [...] (Irene, mujer española, Cádiz, marzo de 2009).

De este fragmento Olmos recalca el cómo se hace referencia al color para manifestar una actitud de convivencia no racista, para seguidamente aludir a otro marcador racializado (la nacionalidad), a la vez de como la persona entrevistada concibe a los sudamericanos como unos “otros” más cercanos al “nosotros”. Añade que este discurso es un ejemplo de cómo es posible afirmar que en España no hay racismo, sin embargo, al mismo tiempo funciona como un ejemplo de cómo este tipo de discursos no significan que no exista el racismo. Por el contrario, solo se pone en evidencia de que funciona a partir de unas lógicas diferentes con respecto a otros contextos y a partir de la racialización de unos marcadores distintos.

2. Es que no tienen absolutamente nada que ver por ejemplo esta niña rusa o cualquier alumno que viene con escolarización previa, con interés por seguir estudiando, con un ambiente familiar en el que el estudio es importante... que se incorpora con una capacidad de trabajo determinada, y no es lo mismo que otro alumno que... no sé, voy a poner el típico caso magrebí. Por ejemplo, el alumnado que hay en (nombre del pueblo vecino) y (nombre de otro pueblo vecino) que es alumnado extranjero del primer mundo, que no son alumnos inmigrantes con el significado que le damos a la palabra inmigrante, sino que es alumnado extranjero... (Antonio, profesor de un Centro de Educación Secundaria, Granada, noviembre de 2007).

Sobre lo anterior, cabe destacar el hecho de que el profesor no llega a hacer la comparación entre cualquier alumno y el alumno magrebí, pero trae a colación el ejemplo, para sugerir que este es todo lo contrario a un alumno inglés, al que no se le da la palabra “inmigrante” sino más bien la de “extranjero”.

3. [...] el racismo está dentro de todos incluso entre los que decimos que para nada somos racistas... pero hay matizaciones [...] no somos hasta que te toca directamente, cuando toca directamente ya la cosa se ve de forma distinta ¿entiendes? (Carmen, directora de un Centro de Educación Secundaria, Huelva, diciembre de 2006).

De el extracto anterior, Olmos subraya el hecho de que las declaraciones hechas por la directora del centro educativo, remarcan un interés por proclamarse libre de prejuicios al tiempo

que se reconocen episodios de racismo que se manifiesta a través del ocultamiento; es decir, negarlo a medias con una motivación principalmente enfocada en cuestión de mantener una cierta corrección política.

4. No. Racismo como lo entendemos no hay. Es decir, siempre está el típico insulto de “moro de mierda”, para que nos entendamos. Pero en el sentido de que los niños siempre intentan tirar donde más duele. “Ah, pues tú eres un racista.” ¿qué te ha dicho? Pues simplemente moro. ¿Moro? Pues sí, eres moro. A mí me puedes decir lo que tú quieras...blanco, pues blanco, si fuera chino me dirías chino, pero no racismo en el sentido de que no se integren en la clase, de que se les mantenga aparte (Pablo, profesor de un Centro de Educación Secundaria, Almería, abril de 2010).

El profesor realiza una reflexión acerca de los insultos recurrentes que el alumnado de su centro manifiesta cuando existe un conflicto. Entre ellos sostiene, está el de “moro de mierda”, pero no cree que se trate de una provocación racista porque argumenta, es lo mismo que si a él le llaman “blanco”. Sobre esto, primeramente, se debe decir que no es lo mismo decir “moro” que “moro de mierda”, sumado a que la categoría de “blanco” no posee la carga de valor negativa que el término “moro” sí que posee. También, resulta interesante que la racialización de marcadores específicos (caricaturización) que dan lugar al racismo, propician un estado resultante de imposibilidad de despertar el sentimiento de pertenencia del alumnado afectado.

Los discursos antes aludidos, denotan una falta de compromiso por aceptar “otras” formas de ser, bajo las citas antes expuestas resulta difícil no observar posturas discriminatorias camufladas bajo una crítica auto legitimada hacia la diversidad. Se trata de comentarios prejuiciosos que se justifican con la imposibilidad de conversión del “otro”, lo cual, por tanto, niegan la convivencia y la integración en términos de interculturalidad. Estandariza la diversidad para denostarla a través de un proceso de racialización que deshumaniza a la vez que inferioriza al alumnado afectado.

El racismo sigue siendo un problema vigente en nuestras sociedades, un problema que tiende a ignorarse y muchas veces interpretado desde un punto de vista económico y geopolítico. Es en la educación donde la sociedad tiene una de las mayores herramientas en contra del racismo. No obstante, para ello se deben entender los espacios escolares como un espacio en el que se llevan a cabo procesos de transmisión y adquisición cultural que impregnan a la vez

que siempre están presentes. Como menciona Dijk (2009), es en este proceso de toma de conciencia donde es fundamental partir de la problemática del racismo como algo que es aprendido y que por tanto se puede desaprender. Por otra parte, es fundamental que el alumnado racializado, discriminado y caricaturizado forme parte de la solución del problema. No se puede seguir pensando en qué será mejor para este colectivo de estudiantes el hecho de ignorar sus percepciones y experiencias personales de las realidades que les afectan directamente. Es indispensable la incorporación y la participación de los inmigrantes a la vez que su visibilización en las instituciones académicas (Olmos, 2020).

## **2. Centros educativos.**

### **2.1. Instituto Público.**

#### **2.1.1. Ubicación y contexto histórico.**

El Instituto de Educación Secundaria de carácter público que se pudo observar para la elaboración del presente trabajo, se trata de un centro educativo de grupo B inmerso en el barrio de la Font de la Guatlla en el distrito de Sants Montjuic perteneciente a la ciudad de Barcelona. Gran parte de su contexto social e histórico está determinado por la presencia de diversas asociaciones como son la cooperativa escolar Magòria, la entidad Vecinos y Amigos de Magòria y la Asociación de Vecinos Font de la Guatlla (*Entidades Y Equipamientos | Sants-Montjuïc*, n.d.), así como su cercanía a otras entidades educativas como son la Escola la Muntanyeta, el Instituto del deporte de Barcelona, la escuela Pau Vila y la Escuela Superior de Música Jam Session.

Dió inicio a sus actividades académicas en el curso 1996/1997, perfilándose como un centro de estudios secundarios dependiente del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, en el cual se impartía además de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato en las modalidades de Artes Plásticas, Imagen y Diseño, Artes Escénicas, Música y Danza, Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias y Tecnología (Equip de direcció de l'Institut XXV Olimpíada, 2023).

#### **2.1.2. Organización de los espacios.**

En cuanto a infraestructura, el centro dispone de unas amplias instalaciones con numerosas aulas convencionales de 50m<sup>2</sup>, un patio de 2000m<sup>2</sup>, laboratorios de Física, Química y Ciencias, 2 aulas de tecnología, 4 aulas de informática de las cuales una está dotada de Macs. Sin dejar de contar las aulas específicas de Música y Dibujo, un Gimnasio con duchas y vestidores, además de una biblioteca (*Documents Institut XXV Olimpíadada - PROJECTE DE DIRECCIÓ*, n.d.).

### **2.1.3. Entorno socioeconómico y cultural.**

Al tratarse de un centro educativo ubicado en el barrio de la Font de la Guatlla, recoge alumnado proveniente de los barrios aledaños de Sant Antoni, Poble Sec y Zona Franca. La población de los barrios, de las escuelas y centros cercanos, así como el alumnado perteneciente al instituto, es de personas de familias trabajadoras (Equip de direcció de l'Institut XXV Olimpíada, 2023). En sus cercanías se encuentran diversos recintos de valor histórico y cultural como son, el Museo Nacional de Arte de Cataluña, Plaza España, el Pueblo Español, Ciudad Olímpica, el Castillo de Montjuic y el Caixa Forum, con el cual guarda especial relación debido a las actividades del departamento de Música y Artes Escénicas que se llevan a cabo en dicho recinto.

Se trata de un centro culturalmente diverso, el cual acoge a un gran número de estudiantes de origen extranjero. Sobre esta cuestión, los resultados de un análisis DAFO llevados a cabo en el año 2006, detectó un exceso de alumnado inmigrante, un aumento del alumnado con bajo nivel cultural y poca motivación, entre la población escolar (*Documents Institut XXV Olimpíadada - PROJECTE DE DIRECCIÓ*, n.d.). Se trata de un instituto en el que a pesar de que la lengua vehicular de enseñanza es el Catalán, no es extraño observar que el profesorado a menudo recurra al Castellano, con el fin de facilitar la comunicación con el alumnado. Esto último, no niega la existencia de recursos pedagógicos de cohesión social y cultural como lo puede ser el aula de acogida, encargada de recibir al alumnado recién llegado para brindarle herramientas que faciliten su integración al sistema educativo a través de la lengua catalana.

### **2.1.4. PEC.**

El Proyecto Educativo de Centro del instituto fue elaborado al iniciar su actividad. Se ha modificado en dos ocasiones siendo la primera con la llegada de la Ley de Educación de

Cataluña publicada el 10 de julio de 2009, la cual propició una revisión que ha regido desde el 8 de octubre de 2014. La segunda revisión se llevó a cabo bajo la implantación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, el cual planteó una actualización del enfoque a la atención educativa del alumnado en el marco de un sistema inclusivo en el centro. En el documento, se expone la autonomía del centro en la que se dispone a asegurar la equidad y la excelencia desde una actividad educativa de calidad, mientras que al mismo tiempo se promueve la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa y la relación del centro con el entorno social y territorial. El PEC marca las líneas de actuación del instituto y plantea los objetivos que se desarrollan en los diferentes sectores del instituto, que se concretan cada curso en el Plan Anual del Centro y se evalúan en la Memoria Anual del Centro (*Documents Institut XXV Olimpíadada - PROJECTE DE DIRECCIÓ*, n.d.).

### **2.1.5. Papel de la música en el centro.**

En el centro en cuestión, el peso de la asignatura de música va más allá de las horas lectivas dedicadas en las aulas. Destaca su presencia en la celebración de distintos actos con motivo de las efemérides de Sant Jordi, el día de Santa Eulalia, así como la elaboración del festival de navidad del centro y una tarde del curso escolar dedicada a todas las artes. También, resulta importante señalar la importancia del centro implícita en la realización de un musical de creación propia de parte de los alumnos de 2º de Bachillerato de artes escénicas como proyecto de centro, el cual tiene lugar en el mes de mayo de cada curso escolar.

A nivel de infraestructura, el centro cuenta con la presencia de 2 aulas destinadas a la asignatura de música, dentro de las cuales se pueden encontrar dos pianos de pared, un pequeño conjunto de instrumentos Orff, un teclado eléctrico, una guitarra clásica, una batería eléctrica y otra convencional, micrófonos, y una mesa de mezclas.

## **2.2. Instituto Concertado.**

### **2.2.1. Ubicación y contexto histórico.**

Los orígenes del centro educativo se dan en el año 1950 bajo la petición de que una comunidad religiosa se hiciera cargo de un centro escolar para la educación de los hijos de los

trabajadores de la fábrica Roca Radiadors en la ciudad de Gavà perteneciente a la provincia de Barcelona. No obstante, no fue hasta el 12 de octubre de 1952 cuando se estableció un centro educativo con la administración de una comunidad religiosa de fé católica. En estos primeros años todas las asignaturas eran impartidas por los denominados Hermanos. El año 1975 fue caracterizado por la construcción de otro edificio de más aulas, sin embargo no fue hasta 1988 cuando por falta de espacios libres y la normativa del sistema educativo vigente que la administración del centro comenzó a proyectar el traslado de sus instalaciones a la zona centro de la ciudad. En 1990 se inauguraron las instalaciones actuales diseñadas para la acogida de aproximadamente 1250 alumnos (SAFA GAVÀ, n.d.).

El centro educativo cuenta con las modalidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, así como también Bachillerato en las modalidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. Cabe destacar, que además de las modalidades antes mencionadas, el centro ofrece para su alumnado la modalidad de Bachillerato Dual, la cual permite que los estudiantes puedan obtener, además de las acreditaciones de Bachillerato en España, un diploma de Bachillerato estadounidense .

### **2.2.2. Organización de los espacios.**

Las características físicas del centro están compuestas por unas instalaciones conformadas además de una suficiente cantidad de aulas para poder acoger al alumnado desde la Educación Infantil al Bachillerato, por una biblioteca general, aulas TIC, aulas de informática, laboratorios, un pabellón polideportivo, una cafetería escolar, una sala de actos, una capilla, un aula de música, un taller de tecnología y una sala audiovisual.

### **2.2.3. Entorno socioeconómico y cultural.**

El contexto sociocultural del centro está determinado por la ubicación de Gavà a las afueras de la ciudad de Barcelona, a la vez que por su proximidad al aeropuerto del Prat de Llobregat. En el ámbito económico, la región se caracteriza por estar basada principalmente en servicios, industria y una gran cantidad de actividad agrícola, lo cual tiene como consecuencia que el alumnado acogido sea mayoritariamente de familias de clase trabajadora (*Ajuntament De Gavà*, n.d.).

En cuanto a la oferta cultural presente, cabe resaltar el patrimonio histórico de la ciudad del cual forma parte una gran cantidad de yacimientos arqueológicos de los cuales se pueden resaltar las Minas Prehistóricas de Gavà-Can Tintorer. A su vez, cuenta con dos bibliotecas públicas, un jardín botánico perteneciente al museo de la ciudad, como también su propio club de fútbol. Paralelamente, el centro educativo convive con nueve institutos de carácter público y cinco de carácter concertado (*Ajuntament De Gavà*, n.d.).

#### **2.2.4. Proyecto educativo.**

Según lo recogido por la página web del centro, el proyecto educativo ofrece a la sociedad una acción educativa basada en la formación de personas en base a tres dimensiones principales; la individual, la social y la de trascendencia con el objetivo principal de conseguir buenos ciudadanos para la sociedad e inteligencias dignas de dios (*Projecte Educatiu – SAFA GAVÀ – Colegio Sagrada Família Gavà*, n.d.).

#### **2.2.5. Papel de la música en el centro.**

La enseñanza de música en el centro se lleva a cabo en los niveles educativos de infantil, primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, impartiendo en este último en los primeros tres cursos. Vale la pena destacar la falta de actividades de índole cultural en los niveles de educación secundaria, exceptuando la realización de su primer concierto de navidad en el curso 2022/2023 por parte del departamento de música del centro.

### **3. Objetivos y preguntas de investigación.**

Más allá de entenderse como un espacio destinado únicamente a la promoción de conocimientos referentes a un conglomerado de asignaturas teóricas, se prevé que los centros dedicados a la impartición de la educación secundaria, cumplan con una doble función en la cual se le otorga una gran importancia al desarrollo de sus estudiantes dentro de un ámbito social determinado. Puede incluso decirse que en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, a diferencia del Bachillerato, la finalidad y objetivos que se deben priorizar al finalizar dicha etapa educativa deben ser enfocados mayoritariamente al desarrollo personal, moral y comunitario del alumnado, tomando en cuenta las variantes sociales que se puedan presentar de un centro a otro. En este sentido, el contexto físico, social y cultural de un instituto

de educación secundaria es definitivamente de gran importancia, se trata de lo que los estudiantes asociarán casi inconscientemente con sus estudios y por ende es el espacio donde forjarán las conductas y atributos de personalidad que los definirán una vez termine la etapa.

En el panorama de la educación intercultural que se ha ido trabajando a lo largo del presente trabajo, el espacio proporcionado por los Institutos de Educación Secundaria constituyen un importante punto de acercamiento para las personas de distintas procedencias y culturas, lo cual propicia la creación de una zona idónea en la cual se lleve a cabo el entendimiento y confluencia entre diferentes tradiciones. Sin embargo, aunque se esperaría que la convivencia antes mencionada se llevará a cabo de manera natural, es bien sabido que no siempre sucede de esta manera. No hace falta más que la observación para darse cuenta que dentro de los institutos, las diferencias étnicas y culturales a menudo son el origen de ataques racistas y discriminatorios.

Complementariamente, como se ha mencionado anteriormente, la asignatura de música en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria constituye un punto de convergencia natural en cuanto al acercamiento entre diversas tradiciones culturales dentro de los centros educativos, a la vez de que la música por sí misma es un elemento siempre presente en la vida diaria del alumnado, por lo cual podríamos concluir que se trata de un medio idóneo por el cual fomentar entre el alumnado el sentimiento de pertenencia, la empatía, así como el valor de la convivencia. Sin embargo, la música, al tratarse de una forma de arte de gran carga identitaria con características culturales específicas e identificables, puede generar situaciones que propicien la caricaturización y discriminación cultural dentro del aula, afectando negativamente el sentimiento de pertenencia del alumnado de origen extranjero.

Es en base a las premisas antes estipuladas, que se llevó a cabo el presente trabajo desarrollado conforme a las siguientes preguntas como piedras angulares de la investigación:

1. ¿Cuál es la percepción del alumnado ante las conductas de carácter racista que se pueden encontrar dentro de las instituciones de educación secundaria?
2. ¿Existe una diferencia sustancial entre el racismo percibido por el alumnado de 1º de la ESO dentro de un instituto público y uno concertado?

3. ¿Cuáles son los espacios dentro del instituto en los que se manifiestan con más frecuencia conductas de carácter racista?
4. ¿Cuál es el nivel de representación del alumnado extranjero dentro del aula de música?
5. ¿Cuáles son los tópicos de caricaturización y apropiación de rasgos de una cultura ajena más frecuentes por el alumnado de 1º de ESO en el aula de música?
6. ¿Cómo puede contribuir la asignatura de música a promover la interculturalidad de la educación secundaria?

#### 4. Metodología.

Con motivo de dar respuesta a las preguntas de investigación antes desglosadas, se adaptó un cuestionario basado en el elaborado por Cristina Segovia Barberán en su investigación: *Percepción de conductas educativas racistas: un estudio con estudiantes de ELE de un aula de enlace* (Segovia, 2021), el cual se extendió para su articulación en tres partes organizadas de la siguiente manera:

1. Cuestionario general sobre el instituto en cuestión, estructurado en base a las siguientes dimensiones e indicadores con el fin de poder organizar y enfocar de manera más precisa la información obtenida:

Dimensión.	Indicador
Datos personales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Instituto.</li> <li>● Procedencia.</li> </ul>
Datos de estudio locales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discriminación y representación.</li> <li>● Razones por las que se da la discriminación.</li> <li>● Discriminación y representación en el instituto.</li> </ul>
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Caricaturización (eufemismos, disfemismos y apelativos despectivos).</li> </ul>

Comunicación no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desconfianza, ausencia de contacto verbal y visual.</li> <li>● Proxémica.</li> <li>● Kinésica.</li> </ul>
------------------------	--

2. Preguntas a escala lineal del 1 al 10 sobre los distintos espacios del instituto donde se pueden percibir conductas discriminatorias con más frecuencia, siendo 1 nada y 10 muchísimo.
3. Cuestionario dimensionado en el aula de música estructurado en base a los siguientes indicadores con la finalidad de poder organizar y enfocar de manera más precisa la información obtenida:

Indicador
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Percepción y gusto general de la asignatura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Representación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discriminación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Caricaturización (impresiones, gusto y estigmatización).</li> </ul>

Referente al indicador destinado a la caricaturización musical, se ha optado realizar la audición de 2 fragmentos musicales pertenecientes a cada uno de los siguientes países: Mozambique, China, India, Japón, México y Marruecos.

Los fragmentos estarán catalogados de la siguiente manera:

1. Música perteneciente a la tradición musical del país.
2. Música del cliché cultural de la nación.

De cada fragmento escuchado se ha indicado a los participantes escribir las tres primeras palabras que vengan a su cabeza para su posterior análisis utilizando la herramienta Word Clouds de la plataforma digital online *Free word cloud generator*.

Con motivo de analizar con más eficiencia los datos recogidos, se ha optado por la conjunción de ambos grupos de muestra en la correspondiente sección de la investigación.

Los cuestionarios fueron realizados de manera presencial con motivo de asegurar su comprensión entre los participantes, así como para llevar a cabo las audiciones pertenecientes al indicador de caricaturización en el aula de música. Cabe resaltar la utilización de la herramienta digital Google Forms para facilitar su distribución entre el alumnado como también, para favorecer la posterior revisión de datos.

La realización de los cuestionarios tuvo lugar en un mismo día para la muestra obtenida del instituto concertado, mientras que en el instituto público fueron realizados en dos días diferentes, siempre con una duración promedio de una hora. Previa a su elaboración se recalcó el tema y objetivo de la investigación, así como se estableció el completo anonimato de sus participantes y la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento si así lo deseasen. Seguido, se indicó a los participantes a abrir el enlace para empezar a contestarlos mientras el investigador permanecía al tanto de cualquier duda que pudiera llegar a surgir. Para la realización de los últimos enunciados, se esperó a que todos los participantes estuvieran listos para llevar a cabo las audiciones correspondientes. Vale la pena recalcar el valor de la observación llevada a cabo por el investigador en cuanto a las conductas y comentarios que tomaron lugar a lo largo de la aplicación de los cuestionarios entre los diferentes grupos y centros en los que se realizó.

La selección de la muestra de la presente investigación se trata de un muestreo por conveniencia, dado que se ha seleccionado un alumnado de 1º de ESO perteneciente a dos institutos que se quieren comparar, seguido de una segunda selección conformada por los participantes que completaron el cuestionario en su totalidad. Por lo que una muestra inicial de 40 participantes pertenecientes al instituto público se vió reducida a 32; mientras que la muestra inicial de 74 del instituto concertado se sometió a una reducción de la cual solo se utilizarán los datos obtenidos de 39 participantes. Lo cual hace que la muestra definitiva esté compuesta por un total de 71 individuos implicados en la obtención de datos de la investigación. Debido a que la muestra de la investigación ha sido seleccionada por conveniencia, los resultados del presente estudio no serán determinantes, sino que servirán como una aproximación al campo de estudio. Lo cual implica que los resultados expuestos no deben ser comprendidos como algo representativo, sino como un hecho específico de un

contexto en concreto que tan sólo puede ser considerado como el punto de partida para futuras investigaciones sobre la materia.

El análisis de la información tuvo lugar a través del traslado de datos contenido en la aplicación digital de Formularios de Google hacia las hojas de cálculo del mismo proveedor digital, donde se utilizaron las herramientas de estadística pertenecientes a dicha aplicación para organizar los datos para su posterior interpretación.

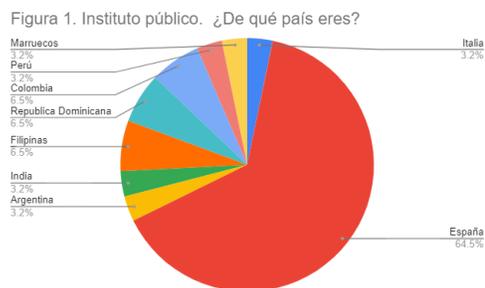
## **5. Resultados.**

En aras de conducir el análisis, el apartado dedicado al desglose de los resultados se ha subdividido tomando en cuenta la articulación en tres partes mediante las cuales se estructuró el cuestionario aplicado con motivo de la investigación, así como tomando en cuenta las diferentes dimensiones e indicadores de cada apartado.

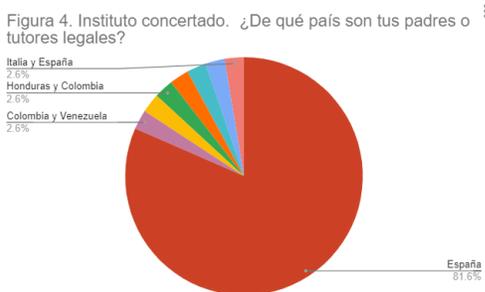
### **5.1. Datos generales de los institutos.**

#### **5.1.1. Datos de Origen.**

En cuanto a la comparación referente a la procedencia del alumnado extranjero en los dos institutos, la organización de datos resulta ser de un carácter bastante ilustrativo. Se puede observar que la diversidad cultural encontrada en el alumnado de 1º de ESO del instituto público se muestra superior, contando con un 19.4 % de estudiantes de origen latinoamericano de entre las que sobresalen las nacionalidades colombiana y la dominicana, ambas con un 6.5% respectivamente. Entre otras nacionalidades podemos observar la presencia de un 6.5% de alumnado procedente de Filipinas y un 3.2% de alumnado proveniente de India y Marruecos, así como un 3.2% de alumnado proveniente de otros países europeos. Mientras que con respecto al instituto concertado, su alumnado es mayoritariamente nacido en España con la excepción de un alumno hondureño el cual representa un 2.6% del alumnado de este grupo de muestra.



Resulta interesante observar como el nivel de diversidad aumenta significativamente entre el alumnado de ambos grupos de estudio al determinar el origen nacional de sus progenitores. En el caso del instituto público, la presencia de un alumnado con un origen únicamente español se reduce del 64.5% al 22.6%, mientras que en el instituto concertado se reduce de casi un 100% a un 81.6%. Vale la pena recalcar el hecho de que la gran mayoría de alumnado de origen extranjero comprendido en la presente investigación demuestra ser mayoritariamente de países ajenos a Europa, lo cual a su vez refleja la realidad de la multiculturalidad presente en el sistema educativo español así como la de los datos demográficos presentados con anterioridad.



Sobre este apartado, vale la pena comentar las interacciones que tuvieron lugar entre el alumnado de ambos grupos de estudio al momento de la realización del cuestionario. En ambos institutos, hubo casos en los que algunos estudiantes cuestionaban la nacionalidad española de los compañeros que salían de la normatividad física atribuida al colectivo caucásico, mientras estos últimos se veían en la necesidad de justificar el hecho de que eran españoles de nacimiento. A su vez, se puede observar en las respuestas aisladas referentes a la pregunta sobre la nacionalidad individual de los discentes, el hecho de que una gran cantidad de alumnado de padres de origen extranjero, hacían referencia a esa nacionalidad para complementar la propia.

En cuanto a los sucesos previamente narrados, es importante recalcar la presencia de la discriminación definida por Pérez (2008), en cuanto a los estereotipos de carácter físico presentes en el aula. Son estos estereotipos los cuales desde un principio, generan entre los estudiantes los mecanismos mediante los cuales se promueve la concepción de “el otro” a través de un paradigma basado en la normalidad, al mismo tiempo que puede entenderse la existencia de individuos que a pesar de gozar de todos los derechos de su ciudadanía, aún pueden sentirse excluidos.

### **5.1.2. Discriminación en España.**

Sobre la percepción del alumnado ante la discriminación general hacia las personas de origen extranjero en España, llama la atención la simetría de los resultados de ambos grupos de estudio en cuanto a la proporción de datos pertenecientes a los enunciados “A veces” y “Casi nunca” ante la pregunta ¿Crees que en España hay discriminación hacia la gente de otros países? Teniendo el primer enunciado una frecuencia del 35.5% en el alumnado perteneciente al instituto público y un 57.9% en los estudiantes del instituto concertado. De la comparativa, la gran diferencia radica en el enunciado “Siempre” el cual tiene el valor correspondiente al 29% del grupo de estudio perteneciente al instituto público, mientras que en el instituto concertado tiene tan solo el 5.3% de frecuencia. Sin embargo en ambos grupos de estudio, se puede observar que el enunciado “Casi siempre” se mantiene en el segundo lugar de elección dentro de un rango de frecuencia similar por parte del alumnado, con un 25.8% en el instituto público y un 31.6% en el instituto concertado.

De estos resultados podríamos generar dos diferentes hipótesis. La primera siendo el que, al haber más alumnado de origen extranjero dentro de los centros educativos de carácter público, se llegan a manifestar más conductas discriminatorias de tipo racial dentro de ellos, y a la vez una segunda que nos sugeriría la falta de orientación en cuanto al discernimiento de conductas racistas entre el alumnado en general.

En cuanto a la segunda hipótesis mencionada, es posible de sustentar al recordar lo acontecido al aplicar los cuestionarios en ambos institutos. El alumnado perteneciente a ambos centros preguntaba continuamente sobre sí una situación o acontecimiento determinado podría ser considerado como racista. Ante esto, resulta interesante considerar lo dicho por Habib

(2017) en cuanto a la necesidad de que las entidades educativas cuenten con una figura mediadora y orientadora que guíe a los estudiantes en cuanto a una adquisición de valores que promuevan la solidaridad y la convivencia escolar dentro de los institutos, en especial aquellos que cuentan con un mayor número de alumnos de origen extranjero.

Figura 5. Instituto público. ¿Crees que en España hay discriminación hacia la gente de otros países?

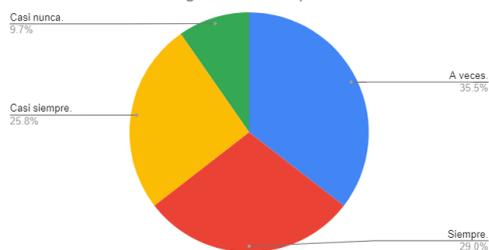
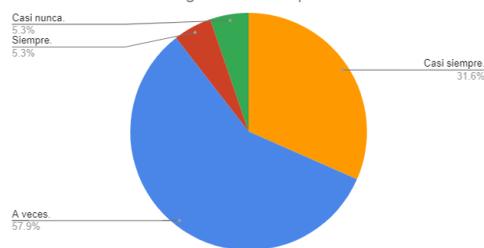


Figura 6. Instituto concertado. ¿Crees que en España hay discriminación hacia la gente de otros países?



Al preguntar al alumnado concretamente sobre si se ejercía algún tipo de discriminación hacia su persona dentro del instituto, los resultados a simple vista podrían parecer una vez más determinados por el número de estudiantes extranjeros pertenecientes a cada instituto, con un 32.3% de alumnos de el centro público respondiendo que sí, mientras que en el concertado las respuestas afirmativas fueron solo de un 15.8%. No obstante, al analizar este enunciado, resulta importante comentar que en ambos institutos una parte de los estudiantes que respondieron “Sí” son de nacionalidad española, lo cual nos puede servir como indicador de otro tipo de problemáticas ligadas a conductas de rechazo ejercidas por el alumnado en general.

Figura 7. Instituto público. ¿Te sientes discriminado en el instituto?

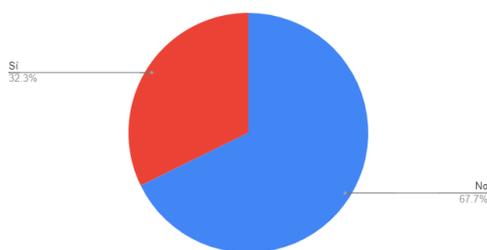
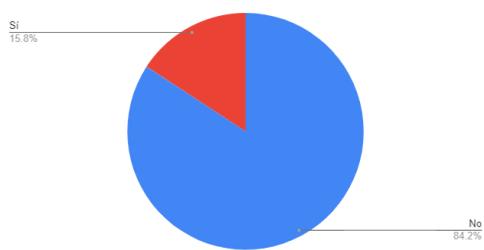


Figura 8. Instituto concertado. ¿Te sientes discriminado en el instituto?



Cabe resaltar que en ambos institutos, de entre las razones por la cuales el alumnado percibe ser discriminado la respuesta de menor frecuencia es la de “Por ser de otro país” con un 9.7% en el instituto público y un 7.9% en el concertado.

Complementario a los resultados expuestos en el enunciado anterior, un 12.9% del alumnado perteneciente a la institución pública considera que es discriminada “Por su manera de ser” mientras que en el concertado la cifra sube a un 18,4%.

Figura 9. Instituto público. Si sientes discriminación, ¿por qué crees que te estén discriminado?

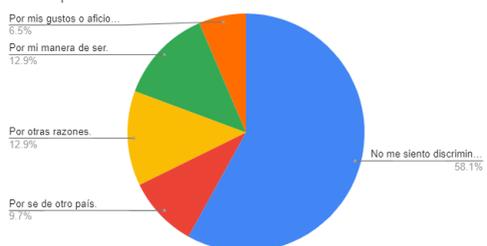
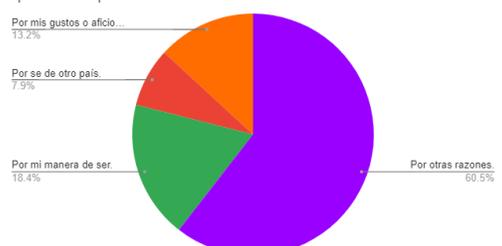


Figura 10. Instituto concertado. Si sientes discriminación, ¿por qué crees que te estén discriminado?



Referente a los datos obtenidos al preguntar al alumnado si consideraban que sus compañeros de clase demuestran tener conductas racistas la tendencia general de ambas instituciones va dirigida a la afirmación. Sin embargo, la respuesta “Sí” resulta más recurrente en el instituto de carácter público con un 77.4%, mientras que en el concertado podemos observar una menor, aunque considerable, tendencia a la afirmación con un 52.6%.

Una observación interesante al momento de la aplicación del cuestionario, fue el hecho de que al llegar a esta pregunta, el alumnado procedía a inculparse entre sí de haber manifestado con anterioridad algún comportamiento racista.

Figura 11. Instituto público. ¿Dirías que tus compañeros de clase son racistas?

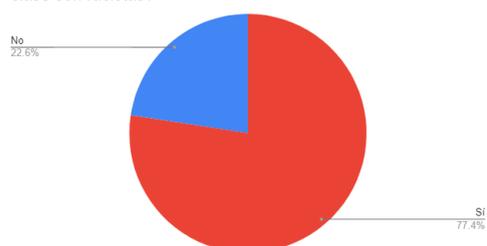
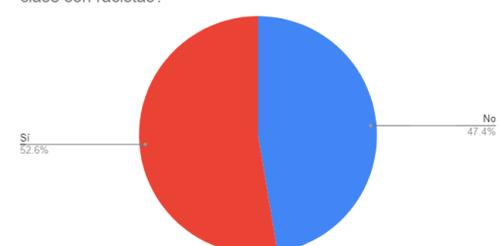


Figura 12. Instituto concertado. ¿Dirías que tus compañeros de clase son racistas?



Seguido, se preguntó al alumnado sobre la misma percepción con la diferencia de que ahora debería determinar si los que ejercen conductas racistas son sus demás compañeros de 1º de ESO. En este enunciado, la tasa de respuestas afirmativas incrementó notablemente en el grupo perteneciente al centro público llegando al 87.1%, mientras que en el instituto concertado el incremento llegó a representar el 57.9% de los estudiantes.

Figura 13. Instituto público. ¿Dirías que tus compañeros de otros grupos de tu mismo curso son racistas ?

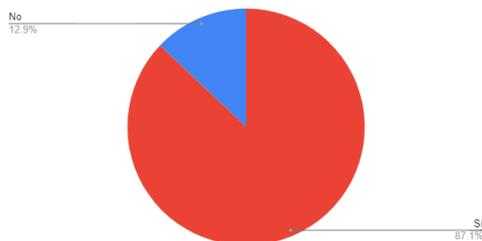
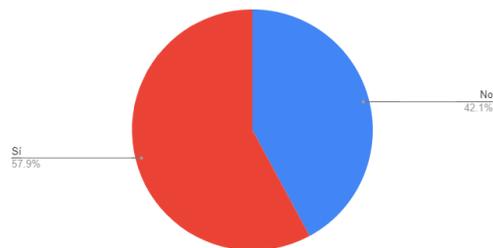


Figura 14. Instituto concertado. ¿Dirías que tus compañeros de otros grupos de tu mismo curso son racistas ?



Al plantearse la misma cuestión en torno al resto de cursos de sus respectivos institutos, resulta interesante observar que la percepción del alumnado disminuye a diferencia del resto de compañeros de su mismo curso, siendo el 80.6% de los estudiantes del instituto público los que respondieron “Sí” al enunciado y 52.6% en el concertado.

Sobre los datos recaudados en cuanto a los enunciados que tratan de forma directa la percepción del alumnado hacia los comportamientos racistas de sus compañeros de instituto, resulta interesante recalcar que, aunque los discentes del instituto público en cuestión se ven expuestos a una mayor cantidad de estímulos discriminatorios mostrando una diferencia de entre un 30% y 27% con respecto al alumnado del centro concertado; la información de ambos institutos se corresponde en cuanto a la tendencia de subir y bajar, demostrando una tendencia de interacción entre ambos grupos de estudio pertenecientes a contextos educativos diferenciados.

Figura 15. Instituto público. ¿Dirías que tus compañeros de otros cursos del instituto son racistas?

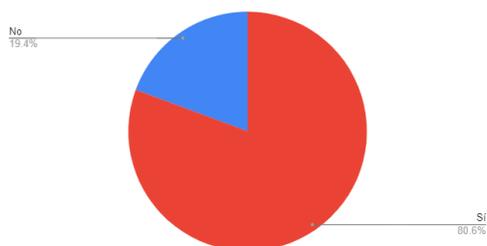
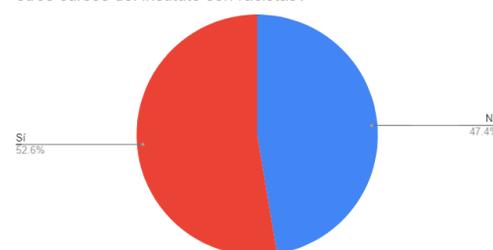


Figura 16. Instituto concertado. ¿Dirías que tus compañeros de otros cursos del instituto son racistas?



Cuando se pidió a los participantes de la investigación en concretar el tipo de conductas de carácter racista, el ítem que se repitió con más frecuencia, principalmente en el instituto público, fue el de “Insultos”. Llama la atención que el 60.5% del alumnado perteneciente al instituto concertado respondiera “Otros”, indicando de alguna manera el hecho de que resulta difícil concretar el qué se puede considerar como una conducta racista.

Figura 17. Instituto público. Si has percibido alguna vez ataques racistas, ¿de qué tipo eran?

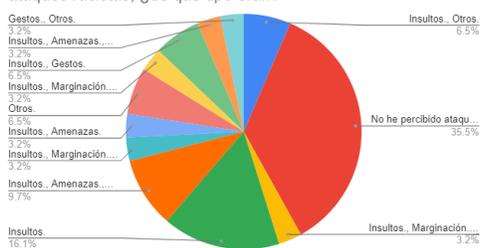
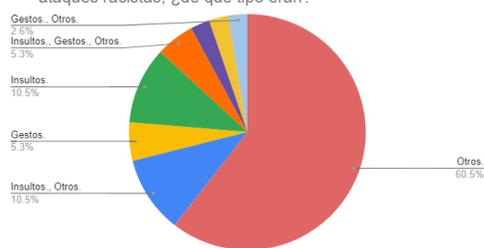


Figura 18. Instituto concertado. Si has percibido alguna vez ataques racistas, ¿de qué tipo eran?



### 5.1.3. Lingüística.

Al preguntar al alumnado concretamente sobre si alguna vez habían recibido insultos de carácter racista dentro del instituto, la diferencia entre un centro y otro se vuelve significativa. Mientras que en el instituto público un 58.1% del alumnado dice haber sido víctima de dicha tipología de insultos, en el concertado tan solo lo han recibido un 7.9%. Sin embargo, una vez más los datos desglosados son afectados por la considerable diferencia de estudiantes de origen extranjero presentes en los participantes del grupo perteneciente a la institución concertada, por lo que resulta pertinente mencionar que de los cuatro alumnos de origen extranjero que participaron en la muestra perteneciente a este instituto, solo uno respondió que nunca había sido víctima de dichos comentarios.

Figura 19. Instituto público. ¿Alguna vez te han llamado "negro/a", "chino/a", "moro/a", "moreno/a", "persona de color"...

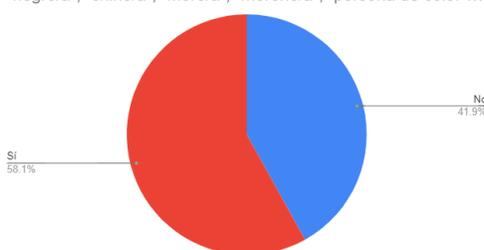
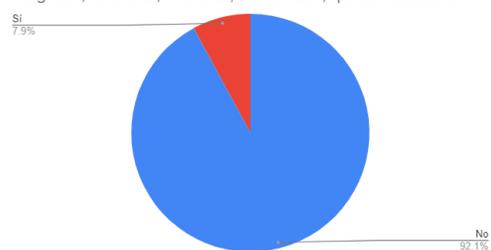


Figura 20. Instituto concertado. ¿Alguna vez te han llamado "negro/a", "chino/a", "moro/a", "moreno/a", "persona de color"...



Referente a otro tipo de insultos que se pueden llegar a manifestar dentro de los institutos, la comparativa entre los datos de ambos centros educativos se vuelve una vez más correspondiente con la mayoría de alumnado respondiendo al enunciado "No" con un 54.8% de frecuencia en la muestra obtenida del instituto público y un 52.6% correspondiente al instituto concertado. Con respecto al centro público, se podría determinar con respecto al enunciado anterior, que la mayor parte de insultos que se manifiestan dentro del centro educativo, son de carácter racista.

Figura 21. Instituto público ¿Te han llamado de alguna otra manera que te ha resultado despectiva dentro del instituto?

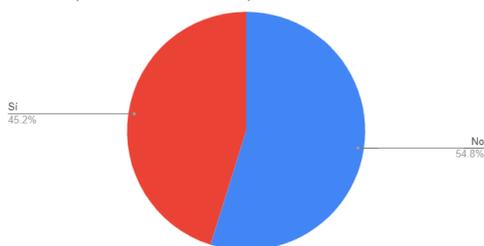
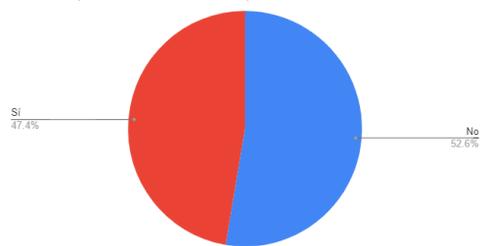


Figura 22. Instituto concertado ¿Te han llamado de alguna otra manera que te ha resultado despectiva dentro del instituto?



A continuación, se puede observar la reacción del alumnado en cuanto a la recepción de conductas de carácter discriminatorio. Llama la atención el desglose de datos derivado de la institución pública, en la que predomina la indiferencia con un 58.1%, seguido de un 29% de alumnado al que este tipo de conductas le resultan muy mal y un 12.9% al que solo no le resultan correctas. No obstante, en los datos obtenidos del centro concertado, podemos observar a simple vista, que la frecuencia de enunciadados se muestra más equilibrada con un 36.8% de estudiantes a los que no les parece correcto y un 36.6% de alumnado que se muestra indiferente a la vez que le parece muy mal.

Figura 23. Instituto público. ¿Cómo te parece que te llamen de alguna de estas maneras?

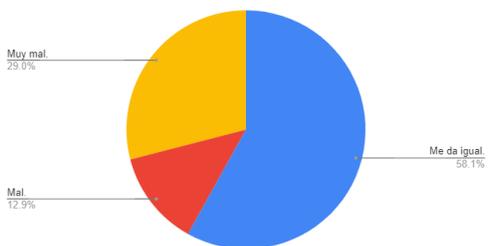
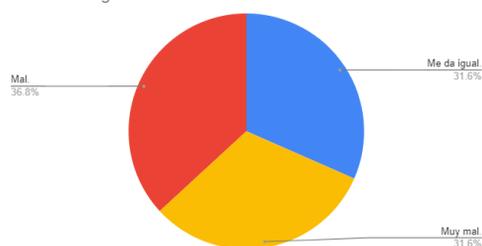


Figura 24. Instituto concertado. ¿Cómo te parece que te llamen de alguna de estas maneras?



En cuanto a la presuposición de inferioridad intelectual de las personas extranjeras, parece ser una realidad más frecuente entre el alumnado de origen extranjero perteneciente a la institución pública en la que 35.5% de participantes respondieron al enunciado “Si” a diferencia del centro concertado en el cual predomina el “No” con un 13.2%.

Figura 25. Instituto público. ¿Alguna vez has sentido que, por ser de otro país, te hablan como si no entendieras nada?

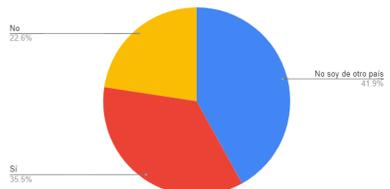
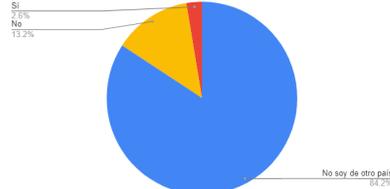


Figura 26. Instituto concertado. ¿Alguna vez has sentido que, por ser de otro país, te hablan como si no entendieras nada?



De nuevo se puede observar una diferencia significativa determinada por la diferencia de alumnado extranjero de las dos muestras utilizadas para la presente investigación. Se preguntó a los participantes de ambas instituciones si han sido víctimas de alguna broma o chiste que haga referencia a alguno de sus atributos étnicos o culturales a lo que el 45.2% de la muestra del centro público respondió “Sí” y 92.1% de los partícipes del concertado respondió “No”.

Figura 27. Instituto público. ¿Alguna vez te han hecho una broma o un chiste sobre tu procedencia dentro del instituto?

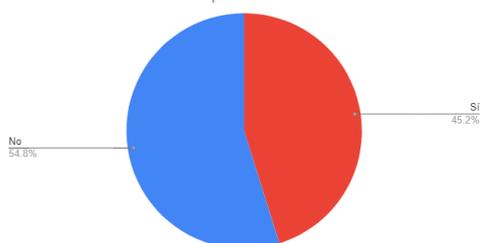
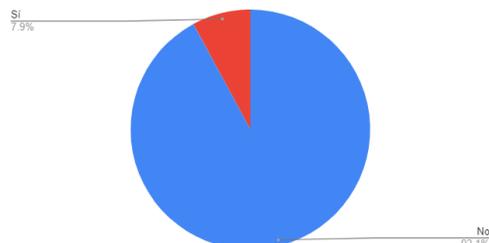


Figura 28. Instituto concertado. ¿Alguna vez te han hecho una broma o un chiste sobre tu procedencia dentro del instituto?



Sin embargo los resultados comparados volvieron a mostrarse simétricos al preguntar al alumnado si han sido ellos mismos quienes han manifestado dichas conductas con un 22.6% de alumnos respondiendo a “Sí” en el centro público y un 18.4% en el concertado.

Figura 29. Instituto público. ¿Alguna vez has hecho una broma sobre la procedencia de alguien dentro del instituto?

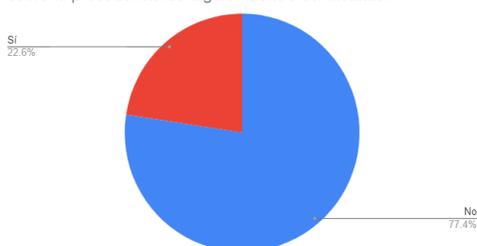
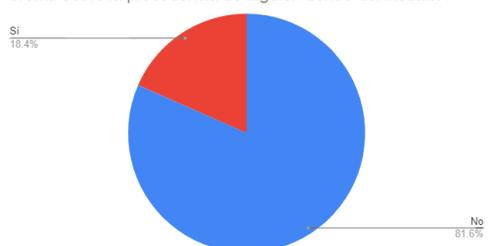


Figura 30. Instituto concertado. ¿Alguna vez has hecho una broma sobre la procedencia de alguien dentro del instituto?



#### 5.1.4. Comunicación no verbal.

Con el fin de determinar la percepción de los participantes ante conductas de carácter racista determinados por atributos conductuales se contextualizó a ambos grupos conforme a la siguiente situación: *“Una mujer extranjera se acerca a unos turistas a venderles algo. Un chico del grupo la mira con desconfianza y no le habla. Otra chica agarra fuerte su bolso”*. A lo que la mayoría de los estudiantes participantes de los dos grupos de estudios determinaron que la

mujer pudo haberse sentido atacada en un 90.3% en el instituto público y un 97.4% en el centro concertado.

Figura 31. Instituto público. Imagínate la siguiente situación: "Una mujer extranjera se acerca a unos turistas para venderl..."

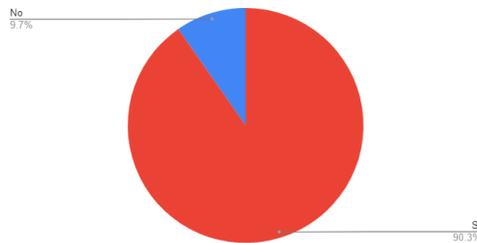
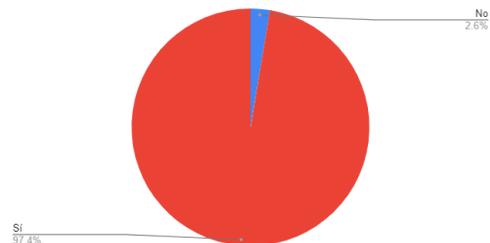


Figura 32. Instituto concertado. Imagínate la siguiente situación: "Una mujer extranjera se acerca a unos turistas p..."



Ante la situación el alumnado de ambos centros determinó mayoritariamente que la conducta del grupo era de carácter racista. Con un 77.4% de frecuencia en la institución pública y un 76.3% en la concertada.

Figura 33. Instituto público. ¿Crees que el comportamiento del grupo es racista?

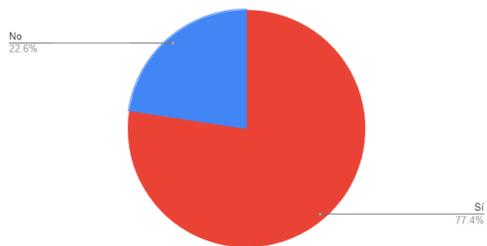
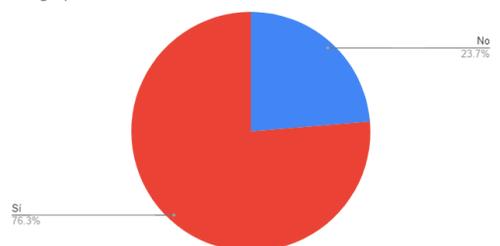


Figura 34. Instituto concertado. ¿Crees que el comportamiento del grupo es racista?



En ambos centros educativos predomina la idea de que el grupo no se comportaría de esa manera si la mujer fuera española, representado con un 64.5% de los participantes del instituto público y un 81.6% del concertado.

Figura 35. Instituto público. ¿Crees que actuarían igual si la mujer fuera española?

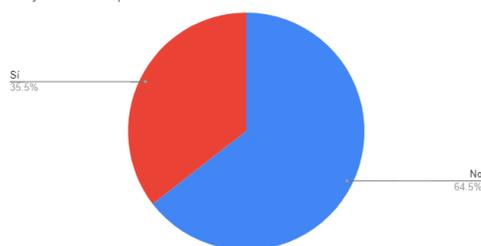
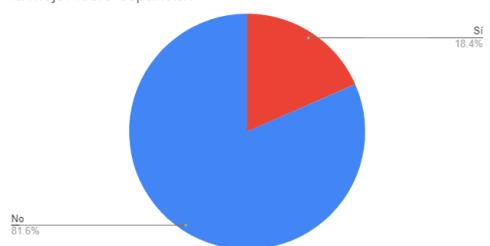


Figura 36. Instituto concertado. ¿Crees que actuarían igual si la mujer fuera española?



Con motivo de aludir a la manera en la que se perciben las relaciones entre proximidad y alejamiento entre los participantes, se preguntó sobre su percepción ante la conducta que el resto de personas manifiestan hacia ellos. Sobre esta cuestión, la respuesta predominante fue “No” entre el alumnado de origen extranjero perteneciente a ambos grupos.

Figura 37. Instituto público. ¿Alguna vez has sentido que la gente se aleja de ti por ser de otro país?

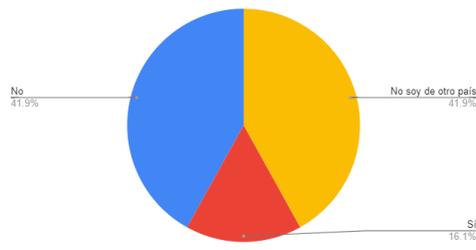
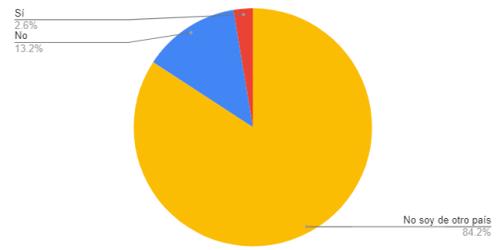


Figura 38. Instituto concertado. ¿Alguna vez has sentido que la gente se aleja de ti por ser de otro país?



## 5.2. Preguntas a escala lineal.

Con motivo de poder representar de una forma más ilustrativa los datos obtenidos en cuanto los espacios educativos en los cuales se manifiestan conductas racistas, se han subdividido las áreas estudiadas en tres categorías:

1. Fuera del centro.
  - Justo fuera del instituto.
  - Excursiones escolares.
2. Espacios comunes del instituto.
  - Cafetería.
  - Pasillos.
  - Patio.
  - Justo dentro del instituto.
3. Aulas de clase.
  - Aula de clase convencional.
  - Aula de tecnología.
  - Aula de música.
  - Aula de informática.
  - Gimnasio.

### 5.2.1. Fuera del centro.

A continuación se puede observar que en ambas instituciones la percepción de la discriminación racial percibida en las áreas estudiadas se diferencian en cuanto a la regularidad con la que el alumnado determinó su manifestación. Mientras que en la figura 39, destinada a representar los datos de los participantes pertenecientes al instituto concertado se muestra mayoritariamente irregular, con una tendencia superior a las “Excursiones escolares”. En la figura 40 podemos observar cómo se manifiesta de una manera más igualitaria en el centro educativo de carácter concertado con una predominancia hacia “Justo fuera del instituto”.

En ambos casos podemos resaltar el hecho de que la forma en la que se manifiestan los datos de cada ítem se comporta de manera similar en su respectiva figura.

Figura 39. Instituto público. Fuera del centro.

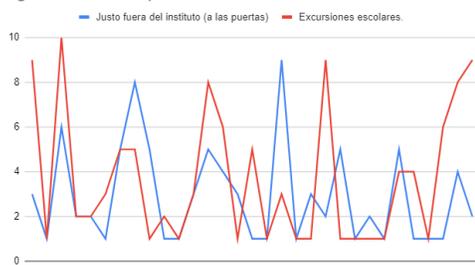
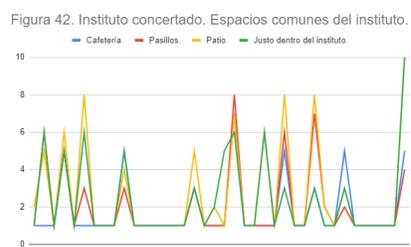
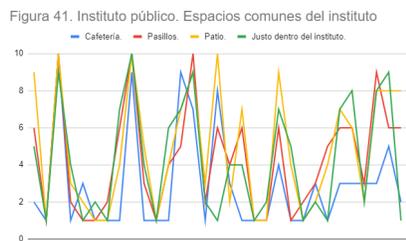


Figura 40. Instituto concertado. Fuera del centro



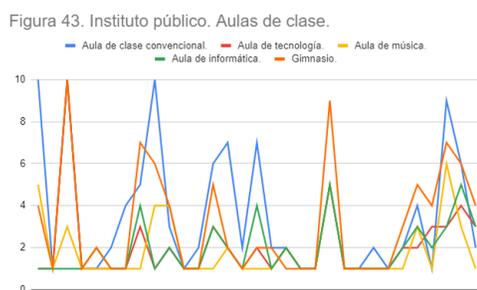
### 5.2.2. Espacios comunes del instituto.

En las siguientes figuras destinadas a representar las impresiones del alumnado en cuanto a los espacios de convivencia común localizadas dentro del instituto, podemos observar una tendencia hacia la irregularidad en los datos proporcionados por los participantes del instituto público contra la persistente regularidad de los datos proporcionados por la muestra perteneciente al centro educativo concertado. Sin embargo, podemos determinar en base a ambas figuras, que los ítems referentes al “Patio”, a los “Pasillos” y a “Justo dentro del Instituto” son los más predominantes en ambas imágenes. Se tiene que añadir que en los datos mostrados en la figura 41, el ítem que alude a la “Cafetería” también goza de un valor importante.



### 5.2.3. Aulas de clase.

Sobre los datos destinados a representar la manifestación de conductas racistas dentro de las aulas de clase, vale la pena recalcar que en ambos centros, el aula de música es la que se muestra como la de menor concentración en cuanto a la presencia de comportamientos ligados a la discriminación. Sin embargo, podemos notar que en ambos centros educativos estas conductas sí que se manifiestan en las aulas destinadas a otras asignaturas y el gimnasio.



### 5.3. Indicadores del aula de música.

La función de la sección destinada a los enunciados referentes al aula de música está destinada a determinar la viabilidad de la asignatura como medio y herramienta pedagógica en aras de contribuir a una educación intercultural dentro de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, a la vez de que se evalúa el alcance de la materia en cuanto a la manifestación de conductas discriminatorias y se determina hasta qué punto la música puede ser un medio por el cual se puede ejercer la acción de caricaturizar los elementos culturales característicos de una tradición musical determinada.

#### 5.3.1. Percepción y gusto general por la asignatura.

A continuación, se pueden observar los resultados obtenidos al preguntar a los participantes en cuanto a su gusto por la asignatura de música con el fin de determinar la motivación intrínseca del alumnado hacia la materia como indicador que puede proporcionar valiosa información al docente en cuanto a la dificultad existente a la hora de mantener presente el interés del alumnado, y por ende la facilidad que puede presentar el hecho de introducir nuevas dinámicas de trabajo, como también la diversificación del contenido musical de la asignatura.

En el caso de los datos pertenecientes a los participantes pertenecientes al centro público, podemos observar que el gusto por la asignatura predomina entre el alumnado, llegando a alcanzar el 54.8%. Sin embargo, los datos del instituto concertado se vuelven totalmente contrastantes al demostrar que el 100% del alumnado disfruta activamente de la asignatura.

Figura 45. Instituto público. ¿Te gusta la asignatura de música?

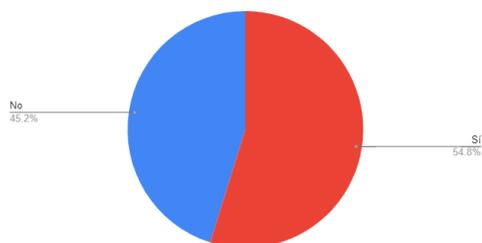
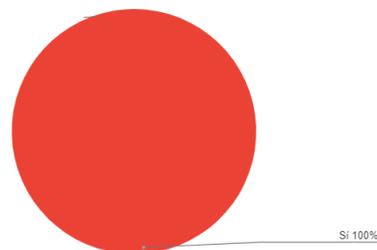


Figura 46. Instituto concertado. ¿Te gusta la asignatura de música?



No obstante, la comparativa de datos vuelve a mostrarse de cierto modo simétrico al preguntar sobre la importancia atribuida a la asignatura de música. Podemos observar que aunque de índole positiva, los datos se mantienen con una frecuencia del 61.3% en el centro público, llegando a superar al concertado que cuenta con un 55.3%.

Figura 47. Instituto público. ¿Crees que la asignatura de música es importante para ti?

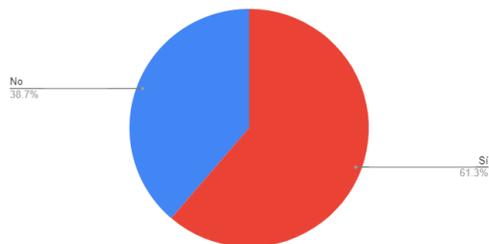
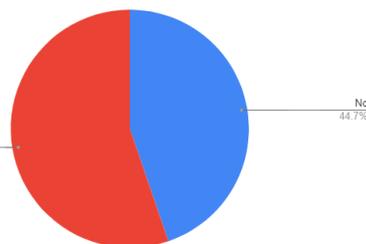


Figura 48. Instituto concertado. ¿Crees que la asignatura de música es importante para ti?



### 5.3.2. Representación del alumnado.

Al hablar de las posibilidades inherentes al aula de música como espacio de intercambio y apreciación de la diversidad cultural existente en los institutos, resulta importante determinar hasta qué punto se explota esta faceta de la asignatura en los contextos cercanos. Para ello, se han planteado preguntas para determinar el conocimiento de los participantes en cuanto a lo que podemos describir como la percepción de su propia identidad musical entendida desde un punto de vista cultural, con el fin de después fijar hasta qué punto el alumnado se siente identificado con la tradición o cotidianidad de su entorno más cercano.

En base a las siguientes figuras, se puede observar que tanto en el instituto público como en el concertado, predomina el alumnado con una noción de la tradición musical de su país de origen, representado con un 96.8% en el instituto público y con un 94.7% en el instituto concertado.

Figura 49. Instituto público. ¿Conoces música de tu país de origen?

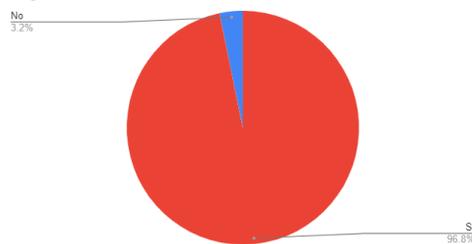
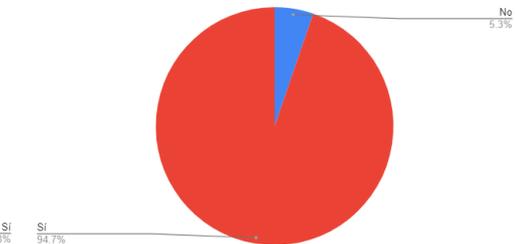


Figura 50. Instituto concertado. ¿Conoces música de tu país de origen?



Aunque con una pequeña variación de en los datos pertenecientes al instituto concertado, se puede decir que la representación de la información en ambos casos mantiene la misma tendencia. Es decir, los datos representados por la figura 51, la cual alude al instituto público se mantienen igual que la anterior (figura 49) mientras que en la figura 52 destinada a los datos referentes al instituto concertado mantienen una línea positiva del 92.1%.

Figura 51. Instituto público. ¿Conoces música del país de origen de tus padres?

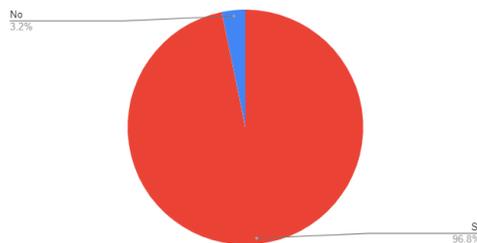
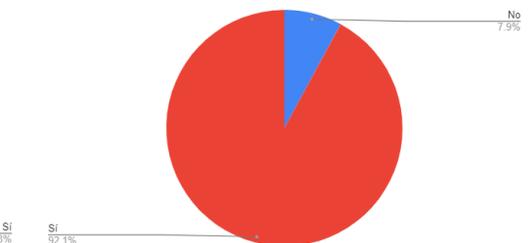


Figura 52. Instituto concertado. ¿Conoces música del país de origen de tus padres?



En los datos recogidos en los siguientes tres enunciados, se puede observar una clara diferenciación de contenidos referentes a la asignatura de música de ambos institutos.

Primeramente, es posible diferenciar el hecho de que en los datos referentes al instituto público un 54.8% dice no haber escuchado música hecha por alguien de su país de origen, mientras que en el concertado un 78.9% dice sí haber tenido la oportunidad.

Figura 53. ¿Has llegado a escuchar música hecha por alguien de tu país en el aula de música?

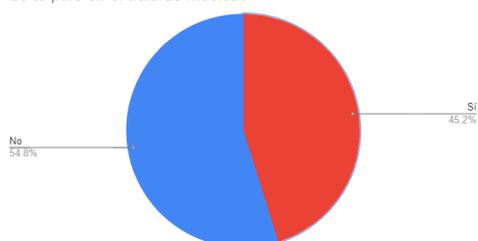
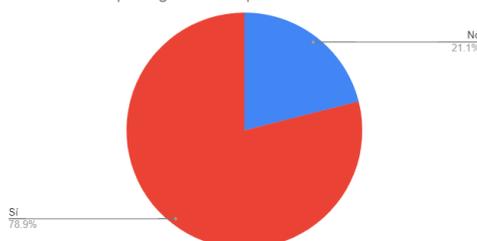


Figura 54. Instituto concertado. ¿Has llegado a escuchar música hecha por alguien de tu país en el aula de música?



Resulta interesante apreciar cómo se invierten los resultados en ambos casos ante el enunciado que hace referencia al sentimiento de representación de la música hecha por alguien perteneciente al país de origen. Se muestra que en el centro educativo de carácter público un 51.6% del alumnado sí que se considera más representado de esta manera, mientras que en el concertado el 76.3% de los participantes considera que no es así.

Figura 55. Instituto público. ¿Sientes que la música hecha por alguien de tu país te representa más que otro tipo de música?

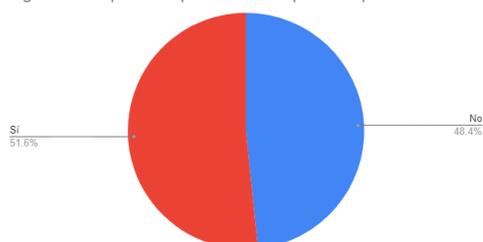
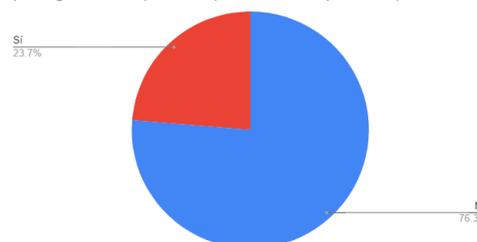


Figura 56. Instituto concertado. ¿Sientes que la música hecha por alguien de tu país te representa más que otro tipo de música?



En el siguiente enunciado podemos observar un contraste total entre los dos institutos. Un 67.7% de los participantes pertenecientes al centro público dicen no haber tenido la oportunidad de escuchar música perteneciente al país de origen de sus padres, mientras que en el concertado un 71.1% dice si haberla tenido.

Figura 57. Instituto público. ¿Has llegado a escuchar música hecha por alguien del país de tus padres en el aula de música?

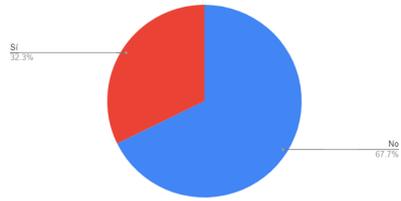
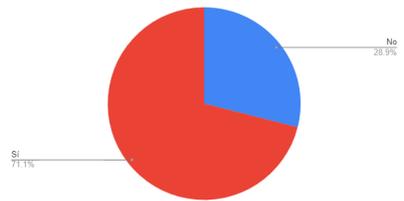


Figura 58. Instituto concertado. ¿Has llegado a escuchar música hecha por alguien del país de tus padres en el aula d...



Es en el enunciado que hace referencia a representación de la música perteneciente al país de los progenitores donde los datos de ambas instituciones muestran la misma tendencia. En los dos centros los participantes se inclinaron más por el “No” con una frecuencia del 64.5% en el instituto público y un 76.3 en el centro concertado.

Figura 59. Instituto público. ¿Sientes que la música hecha por alguien del país de tus padres te representa más que otro tip...

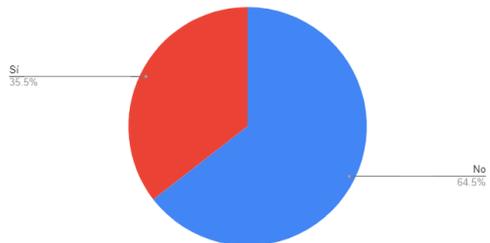
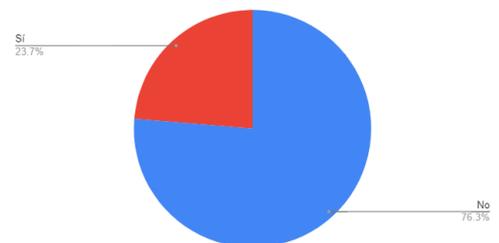


Figura 60. Instituto concertado. ¿Sientes que la música hecha por alguien del país de tus padres te representa más que otr...



En el enunciado que hace referencia a la mención de diferentes tradiciones musicales en contextos no occidentales, ambos institutos muestran de nuevo una tendencia parecida. Con una frecuencia positiva correspondiente al 71% en el centro público y un 78.9% en el instituto concertado.

Figura 61. Instituto público. ¿Tu profesor de música ha dedicado tiempo de sus clases para hacer mención a la músi...

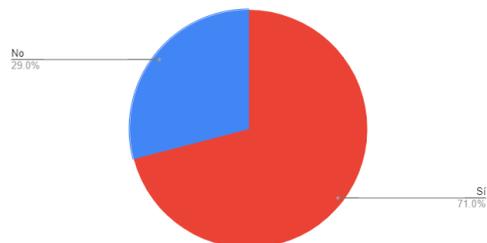
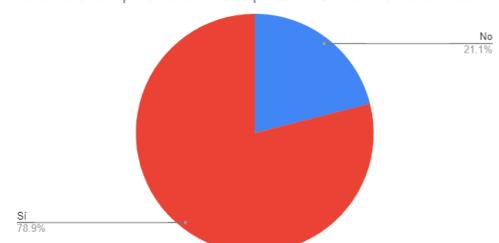


Figura 62. Instituto concertado. ¿Tu profesor de música ha dedicado tiempo de sus clases para hacer mención a la músi...



### 5.3.2. Discriminación.

A continuación, se desglosarán los datos correspondientes a la aversión que se puede llegar a manifestar entre los individuos ante la música perteneciente a otros contextos culturales.

Al preguntar al alumnado sobre si el valor de un tipo de música es determinado por el país o región de origen de su autor, resulta interesante que a pesar de que en ambos casos la tendencia general fue negativa, existe en el centro público un 48.4% que considera que sí es de esa manera al contrario del instituto concertado, en el cual la tendencia negativa fue dominante con un valor del 81.6%.

Figura 63. Instituto público. ¿Crees que el valor de un tipo de música tiene que ver con el país o región de origen de su autor...?

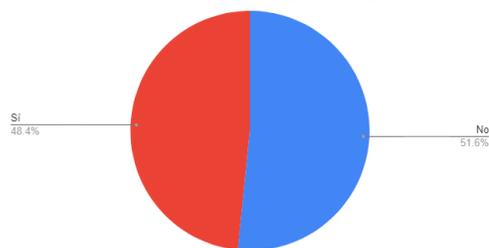
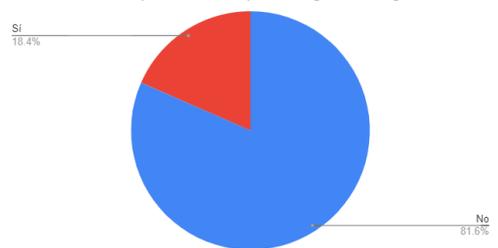


Figura 64. Instituto concertado. ¿Crees que el valor de un tipo de música tiene que ver con el país o región de origen de su autor...?



En cuanto al enunciado que pretende determinar si el origen de un tipo de música es determinante para que defina el valor de la misma, la tendencia en ambos institutos se mantuvo negativa con un valor del 83.9% en la institución pública y un 97.4% en la concertada.

Figura 65. Instituto público. ¿Alguna vez has cambiado el gusto que le tienes a una canción al enterarte que su autor es de un país ajeno...?

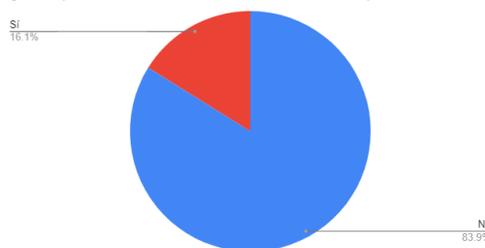
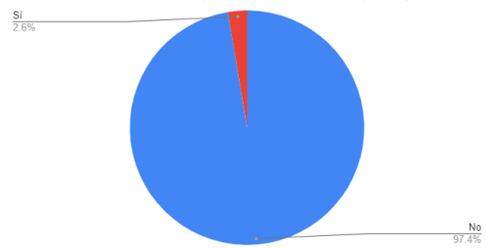


Figura 66. Instituto concertado. ¿Alguna vez has cambiado el gusto que le tienes a una canción al enterarte que su autor es de un país ajeno...?



De nuevo se vuelve a manifestar una simetría en los datos de los dos institutos en los que se muestra una proporción aproximada en cuanto a la pregunta: ¿Crees que tu gusto por alguna canción se ve influenciado por el idioma en el que se canta? En el centro público la respuesta mayoritaria fue de carácter negativo, con un valor del 58.1%, mientras que en el concertado fue del 60.5%.

Figura 67. ¿Crees que tu gusto por alguna canción está influenciado por el idioma en el que se canta?

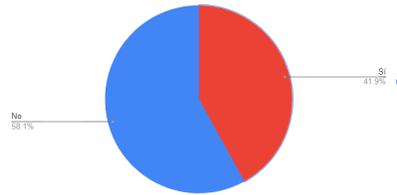
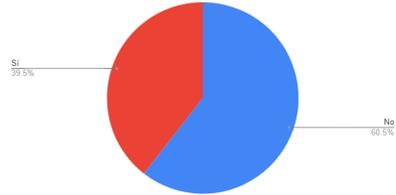


Figura 68. ¿Crees que tu gusto por alguna canción está influenciado por el idioma en el que se canta?



Al ser cuestionados sobre el hecho de si alguna vez alguien se había burlado de la música perteneciente al país de origen, las respuestas de ambos institutos fueron mayoritariamente de carácter negativo manifestado con un 58.1% en el instituto público y un 86.8% en el concertado.

Figura 69. Instituto público. ¿Alguna vez se han burlado de la música perteneciente a tu país?

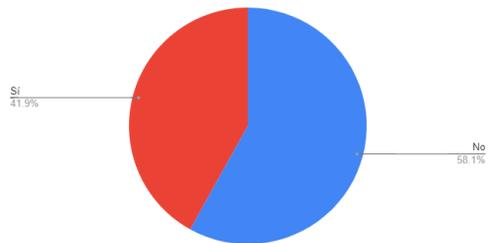
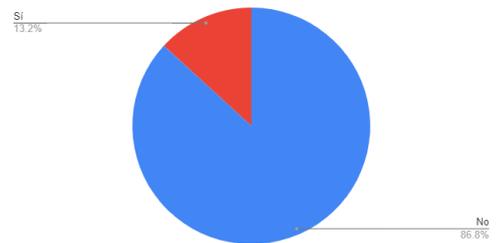


Figura 70. Instituto concertado. ¿Alguna vez se han burlado de la música perteneciente a tu país?



Mientras que al invertir la pregunta el 74.2% de los participantes del instituto público dijeron no haberse burlado de la música perteneciente a un país ajeno, al igual que el 94.7% del centro educativo concertado.

Figura 71. Instituto público. ¿Alguna vez te has burlado de la música perteneciente a otro país que no sea el tuyo?

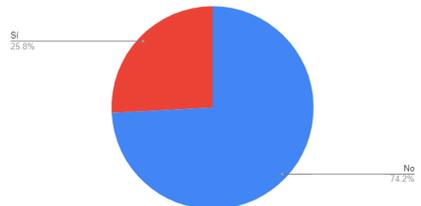
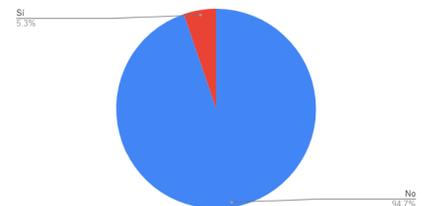
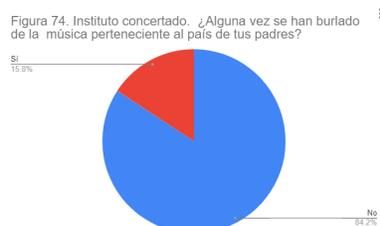
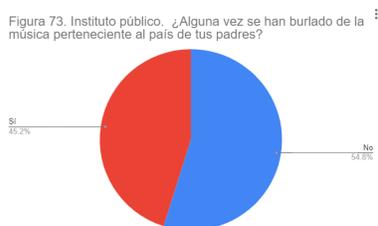


Figura 72. Instituto concertado. ¿Alguna vez te has burlado de la música perteneciente a otro país que no sea el tuyo?

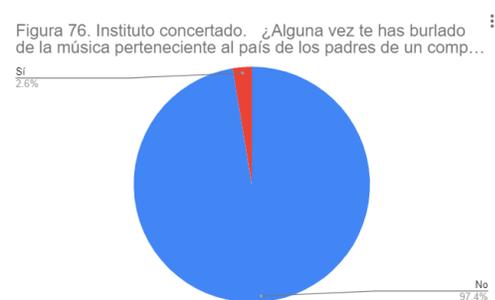


De forma interesante, al hacer la pregunta: ¿Alguna vez se han burlado de la música perteneciente al país de tus padres? Aunque la tendencia de ambos institutos se mantuvo

negativa, se puede observar una gran diferencia en cuanto la afirmación en el centro público con un 45.2%, mientras que en el concertado se la tendencia negativa fue de un 84.2%.



En cambio, al invertir la pregunta, la tendencia negativa fue de un 80.6% en el instituto público y de un 97.4% en el concertado.



### 5.3.2. Caricaturización.

A continuación, se expondrán los resultados de la sección del cuestionario dedicada a determinar los tópicos más recurrentes a la caricaturización de los rasgos inherentes a la tradición musical de distintas culturas.

#### 5.3.2.1. Mozambique.

1. Música perteneciente a la tradición cultural del país.













que vale la pena destacar, fue el notable cambio de actitud entre el alumnado al pasar de las 6 canciones pertenecientes a la clasificación de “Música perteneciente a la tradición cultural del país” a la de “Música del cliché cultural de la nación”. Mientras que en la primera sección el alumnado de ambos centros se mostró mayoritariamente desconcertado ante la música que escuchaba, el paso a la segunda los animó sobremedida, a tal punto que incluso les incitó a bailar, lo cual sucedió concretamente con las audiciones de la música perteneciente a México, Marruecos e India. El segundo punto que resultó interesante, fue la implicación observada en el alumnado de origen extranjero en cuanto a las audiciones, especialmente cuando se percataban o intuían que la música escuchada estaba relacionada de alguna manera con ellos, momento en el que se pudo observar que interactuaban más con sus compañeros al debatir el posible origen de la música. También, se pudo determinar que el imaginario colectivo del alumnado de 1º de la ESO predomina la atribución de elementos culturales asiáticos a China, mientras que no tienen mayores complicaciones en identificar la música perteneciente a Marruecos. Concretamente, llama la atención el hecho de que el alumnado en general atribuyó a la música tradicional china su raíz en la idealización del viejo oeste estadounidense.

Referente a la atribución de significados caricaturizables, es interesante que el alumnado sólo lo llegó a manifestar en la segunda audición perteneciente al cliché musical de Marruecos y en base a las nociones globalizadas de los elementos musicales chinos. Sin embargo, lo exteriorizan en las audiciones pertenecientes a las otras naciones.

En base a estos resultados, es posible observar el desconocimiento general del alumnado hacia la cultura musical de naciones fuera del contexto cultural occidental. Sin embargo, también es posible determinar que el alumnado de 1º de la ESO demuestra ser hasta cierto punto una tabula rasa, la cual no rechaza ni juzga de buenas a primeras una determinada tradición cultural en base a sus características sonoras.

## **6. Propuesta investigación acción.**

En aras de encaminar la función de la asignatura de música de la Educación Secundaria Obligatoria, se propone realizar una adaptación en torno al ámbito musical sobre lo planteado por José de Jesús Giménez Hidalgo en su artículo *El aula de español como escenario para el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Diez propuestas de clase para la formación de una*

*“Isla Cultural” mexicana en el aula de ELE*, adaptación mediante la cual podríamos entender el aprendizaje de la música de manera que no pueda separarse del aprendizaje cultural.

La misma noción de cultura en nuestras sociedades multiculturales debe redundar en una dimensión amplia y significativa, a saber, la del compromiso individual por concientizarse de las presuposiciones culturales que asumimos como “propias” y de aquellas que atribuimos a los “otros” (Giménez, n.d).

Aplicando a la música lo dicho por Giménez (n.d) sobre la enseñanza de lenguas, podríamos entender la pedagogía musical como una invaluable oportunidad para crear espacios de interacción social donde se cuestionen estereotipos y en definitiva, se amplíe el universo cultural de estudiantes y profesores, con vías al desarrollo de una verdadera sensibilidad intercultural.

Al plantear la construcción de una “isla cultural” en el salón de clases se espera, primordialmente, ofrecer un espacio de diálogo intercultural en el que, a partir del desarrollo de actividades de aprendizaje y reflexión en torno a diversos aspectos culturales típicos de una cultura, los estudiantes logren reconfigurar críticamente sus prejuicios respecto a otros países, al tiempo que pongan en perspectiva los prejuicios que han cultivado acerca de sus propias culturas. Se espera que cada clase propicie el aprendizaje intercultural y contribuya a una “lectura” más rica de otros patrones de interpretación de la realidad, y no solo a la acumulación de nueva información acerca de un país extranjero. En una isla cultural se propone el empleo de una metodología práctica, basada en las nociones de empatía y sensibilización intercultural, de tal modo que permitan a nuestros estudiantes orientarse y avanzar en el descubrimiento de la cultura (Giménez, n.d).

## **7. Futuras líneas de investigación.**

Como futura línea de investigación respecto al presente trabajo, resultaría de gran interés expandir el rango de investigación a niveles más altos de la Educación Secundaria Obligatoria, como también al profesorado correspondiente. Resultaría de vital importancia la realización de un guión de entrevista con un enfoque más cualitativo, así como también la concreción de una muestra de participantes en la que la presencia del alumnado de origen extranjero sea más

determinante, con el fin de poder trazar un desglose de datos basado en la comparativa de las percepciones de los diferentes perfiles de alumnado.

## **Conclusión.**

En base a la investigación realizada, ha sido posible verificar por medio del análisis comparativo que, a pesar de ser contextos educativos que proporcionan diferentes tipos de estímulos a su alumnado, no existe una diferencia sustancial entre el racismo percibido por el alumnado de 1° de la ESO de un instituto público a uno concertado. Se podría decir que la percepción de conductas racistas en los institutos es mayoritariamente positiva, sin embargo es notable que ambos grupos de alumnos presentan señales de no poder definir con exactitud todo tipo de conductas discriminatorias, a la vez que la percepción de estas depende en gran instancia a la presencia de alumnado de origen extranjero en el instituto determinado, la cual era prácticamente escasa en la muestra perteneciente al centro educativo concertado.

De igual manera, se ha podido determinar que la mayor parte de conductas racistas presentes en el contexto escolar de ambos centros, son llevadas a cabo justo fuera del instituto, en el patio, en los pasillos así como en las excursiones escolares. Mientras que se pudo determinar que las aulas donde se presentan la menor parte de esta tipología de conductas son en la de tecnología y música respectivamente.

Referente a la representación del alumnado en el aula de música, podemos observar una diferencia sustancial entre los dos institutos, a pesar de que en ambos el alumnado muestra un mayoritario gusto hacia la asignatura, se puede observar que en el caso del instituto público el alumnado se percibe más ajeno a sus contenidos.

En cuanto a los tópicos de caricaturización más frecuentes en las aulas de 1° de la ESO, podemos determinar, que a pesar de no manifestarse en los contextos culturales desconocidos, se presentan mayoritariamente en los referentes a la cultura china y marroquí.

## **Anexo. Cuestionario.**

### **1. Preguntas generales:**

Dimensión	Indicador	Preguntas
Datos personales.	-Instituto. -Procedencia.	1. ¿Cómo se llama tu instituto? 2. ¿De qué país eres? 3. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en aquí? 4. ¿De qué país son tus padres o tutores legales?
Datos de estudio locales.	-Discriminación y representación. -Razones por las que se da la discriminación. -Discriminación y representación en el instituto.	5. ¿Crees que en España hay discriminación hacia la gente de otros países? a) Siempre. b) Casi siempre. c) A veces. d) Casi nunca. e) Nunca. 6. ¿Te sientes discriminado en el instituto? SÍ/NO 7. Si sientes discriminación, ¿por qué crees que te estén discriminado? a) Por mi manera de ser: b) Por mis gustos o aficiones: c) Por ser de otro país: d) Por otras razones. 8. ¿Dirías que tus compañeros de clase son racistas? SÍ/NO

		<p>9. ¿Dirías que tus compañeros de otros cursos del instituto son racistas?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>10. ¿Dirías que tus compañeros de otros cursos del instituto son racistas?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>11. Si has percibido alguna vez ataques racistas, ¿de qué tipo eran? (Marca todas las opciones que consideres)</p> <p>a) Insultos.  b) Marginación.  c) Amenazas.  d) Gestos.  e) Otros:-----</p>
Lingüística.	Caricaturización (eufemismos, disfemismos y apelativos despectivos)	<p>12. ¿Alguna vez te han llamado “negro/a”, “chino/a”, “moro/a”, “moreno/a”, “persona de color”, “sudaca”, “terrorista” o “inmigrante” (o alguno de sus diminutivos) de manera despectiva dentro del instituto?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>13. ¿Te han llamado de alguna otra manera que te ha resultado despectiva dentro del instituto?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>14. ¿Cómo te parece que</p>

		<p>te llamen de alguna de estas maneras?</p> <p>a) Muy mal. b) Mal. c) Me da igual. d) Bien. e) Muy bien.</p> <hr/> <p>15. ¿Alguna vez has sentido que, por ser de otro país, te hablan como si no entendieras nada?</p> <p>a) Sí b) No c) No soy de otro país</p> <p>16. ¿Alguna vez te han hecho una broma o un chiste sobre tu procedencia dentro del instituto?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>17. ¿Alguna vez has hecho una broma sobre la procedencia de alguien dentro del instituto?</p> <p>SÍ/NO</p>
Comunicación no verbal.	<p>-Desconfianza, ausencia de contacto verbal y visual.</p> <p>-Proxémica.</p> <p>-Kinésica (expresión verbal y corporal)</p>	<p>18. Imagínate la siguiente situación:</p> <p>“Una mujer extranjera se acerca a unos turistas para venderles algo. Un chico del grupo la mira con desconfianza y no le habla. Otra chica</p>

		<p>coge su bolso con fuerza” ¿Crees que la mujer pudo sentirse atacada a pesar de que no le hayan dicho nada?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>19. ¿Crees que el comportamiento del grupo es racista?</p> <p>a) SÍ b) NO</p> <p>20. ¿Crees que actuarían igual si la mujer fuera española?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>21. ¿Alguna vez has sentido que la gente se aleja de ti por ser de otro país?</p> <p>a) SÍ b) NO c) NO SOY DE OTRO PAÍS</p>
--	--	---

El cuestionario anterior se ha realizado a partir de una adaptación del elaborado por Cristina Segovia Barberán en su investigación: Percepción de conductas educativas racistas: un estudio con estudiantes de ELE de un aula de enlace. (Segovia, 2021)

## 2. Preguntas a escala lineal.

Califica en un rango del 1 al 10 la discriminación étnica que has llegado a percibir en los siguientes espacios del instituto. Siendo 1 nada y 10 muchísimo.

-Justo fuera del instituto (a las puertas).

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Justo dentro del instituto.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Cafetería.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Pasillos

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Patio.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Excursiones escolares.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Aula de clase convencional.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Aula de tecnología.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Aula de música.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Aula de informática.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Gimnasio.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

-Otro espacio.

**3. Preguntas referentes a la asignatura de música.**

Indicador	Preguntas
<p>-Percepción y gusto en general de la asignatura.</p>	<p>1. ¿Te gusta la asignatura de música?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>2. ¿Crees que la asignatura de música es importante para ti?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>3. ¿Qué te gusta más de la asignatura de música?</p> <p>a) Tocar instrumentos.  b) Cantar.  c) Escuchar audiciones.  d) Historia de la música.  e) Ver vídeos.  f) Otras cosas:</p>
<p>-Representación.</p>	<p>4. ¿Qué tipo de música escuchas en tu día a día?</p> <p>a) Reggaeton.  b) Trap.  c) Clásica.  d) Jazz.  e) Pop.  f) Rock.  g) Rap.  h) Electrónica.  i) Otra.</p> <p>5. ¿Conoces música de tu país de origen?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>6. ¿Conoces música del país de origen de tus padres?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>7. ¿Has llegado a escuchar música hecha por alguien de tu país en el aula de música?</p> <p>SÍ/NO</p>

	<p>8. ¿Sientes que la música hecha por alguien de tu país te representa más que otro tipo de música?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>9. ¿Has llegado a escuchar música hecha por alguien del país de tus padres en el aula de música?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>10. ¿Sientes que la música hecha por alguien del país de tus padres te representa más que otro tipo de música?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>11. ¿Tu profesor de música ha dedicado tiempo de sus clases para hacer mención a la música de otros países que no sean Europeos o Estados Unidos?</p> <p>SÍ/NO</p>
<p>-Discriminación.</p>	<p>12. ¿Crees que el valor de un tipo de música tiene que ver con el país o región de origen de su autor?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>13. ¿Alguna vez has cambiado el gusto que le tienes a una canción al enterarte que su autor es de un país ajeno?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>14. ¿Crees que tu gusto por alguna canción está influenciado por el idioma en el que se canta?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>15. ¿Alguna vez se han burlado de la</p>

	<p>música perteneciente a tu país?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>16. ¿Alguna vez te has burlado de la música perteneciente a otro país que no sea el tuyo?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>17. ¿Alguna vez se han burlado de la música perteneciente al país de tus padres?</p> <p>SÍ/NO</p> <p>18. ¿Alguna vez te has burlado de la música perteneciente al país de los padres de un compañero?</p> <p>SÍ/NO</p>
<p>-Caricaturización (impresiones, gusto y estigmatización).</p>	<p><b>Escucha los fragmentos musicales y responde a los enunciados correspondientes.</b></p> <p>-Escribe las primeras 3 palabras que te vengan a la mente tras escuchar el fragmento musical.</p> <p>-¿Has escuchado música parecida anteriormente?</p> <p>- ¿De dónde crees que sean?</p> <p>-De los siguientes enunciados, ¿cuál es la opción que refleja de mejor manera tu impresión de la audición?.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Me parece que la música es fea.</li><li>b) Me parece que la música es aburrida.</li><li>c) Esta música me da igual.</li><li>d) No es algo que escucharía, pero me hace gracia.</li><li>e) La música me parece interesante.</li><li>f) Me encanta esta música.</li></ul>

	<p>19.  Machaka Marrabenta</p> <p>20.  Chinese Guqin : Flowing water ...</p> <p>21. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=q5trNs7M3MU&amp;ab_channel=rliesky56">https://www.youtube.com/watch?v=q5trNs7M3MU&amp;ab_channel=rliesky56</a></p> <p>22. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lpEyPordSmc&amp;ab_channel=JurataAmbler">https://www.youtube.com/watch?v=lpEyPordSmc&amp;ab_channel=JurataAmbler</a></p> <p>23. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=43e8LCEha_w&amp;ab_channel=Nagual">https://www.youtube.com/watch?v=43e8LCEha_w&amp;ab_channel=Nagual</a></p> <p>24.  malhun at ALIF</p> <p>25. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=o8Nxcp8maYo&amp;list=PLrq05raVSR3w1Fwk5wM-ltGL_2MDbdY3u&amp;index=8&amp;ab_channel=GeertDeWever">https://www.youtube.com/watch?v=o8Nxcp8maYo&amp;list=PLrq05raVSR3w1Fwk5wM-ltGL_2MDbdY3u&amp;index=8&amp;ab_channel=GeertDeWever</a></p> <p>26.  中国 Stereotypical Chinese Mus...</p> <p>27. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=x9WO2ieJMYk&amp;ab_channel=AltraModaMusic">https://www.youtube.com/watch?v=x9WO2ieJMYk&amp;ab_channel=AltraModaMusic</a></p> <p>28.  Senbonzakura Piano + Guitar + Vio...</p> <p>29. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SHYUkAthMN0&amp;ab_channel=TheMariachis-Topic">https://www.youtube.com/watch?v=SHYUkAthMN0&amp;ab_channel=TheMariachis-Topic</a></p> <p>30.  Habibi</p>
--	---

## Bibliografia.

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea Books.

Ajuntament de Gavà. (n.d.). Ajuntament de Gavà | Pàgina oficial - Gavà. Retrieved May 21,

2023, from <https://www.gavaciutat.cat/>

- Ajuntament de l'Hospitalet. (n.d.). *Inicio*. Ajuntament de L'Hospitalet. Retrieved May 6, 2023, from [https://www.l-h.cat/inici\\_2.aspx](https://www.l-h.cat/inici_2.aspx)
- Alegre, M. Á. (2010, Diciembre). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educ. Soc.*, 31.
- Altarejos, M. (2018). María Inés Massot Lafon (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Bilbao: Desclée de Brouwer, 217 pp. *Estudios Sobre Educación*, 6, 139. <https://doi.org/10.15581/004.6.26457>
- ÁLVAREZ DE LOS MOZOS, F. J. Las organizaciones de inmigrantes como factor de integración social. En Ibarrola-Armendariz, H. y Firth, C. (Eds.). Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana (pp. 29-66). Bilbao: Deusto Publicaciones, 2007.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., & Brenlla, J. C. (2008). CONTEXTOS MULTICULTURALES, ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN.*, 46.
- Bernabé, M. (2013). INTERCULTURALIDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA CLASE DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *Universidad de Salamanca*.
- Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *85 ESE*, 4.
- Bonal, X. (2000). El multiculturalismo interno y externo en España: funciones de legitimación y recontextualización educativa. *Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Calvo, A. (2003). Tolerancia, multiculturalismo y democracia. *Laicidad y Libertades. Escritos Jurídicos.*, 3.
- Castellanos, A., & Pineda, J. (2007). *Racismo y discurso en América Latina* (T. A. v. Dijk, Ed.). Gedisa.

Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare.*, 24.

Del Olmo, M. (2012). *Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia*. Editorial Complutense.

Dijk, T. A. v. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós.

*Documents Institut XXV Olimpíada - PROJECTE DE DIRECCIÓ*. (n.d.). Google Sites.

Retrieved May 21, 2023, from

<https://sites.google.com/a/institutxxvolimpiada.cat/documents-ins-xxv-olimpiada/projecte-de-direccio>

*Entidades y equipamientos | Sants-Montjuïc*. (n.d.). Ajuntament de Barcelona. Retrieved May 21, 2023, from

<https://ajuntament.barcelona.cat/sants-montjuic/es/el-distrito-y-sus-barrios/la-font-de-la-guatlla/equipamientos>

Equip de direcció de l'Institut XXV Olimpíada. (2023, Abril). *Documents Institut XXV*

*Olimpíada - PROJECTE DE DIRECCIÓ*. Google Sites. Retrieved May 21, 2023, from

<https://sites.google.com/a/institutxxvolimpiada.cat/documents-ins-xxv-olimpiada/projecte-de-direccio>

Escarbajal, A., & Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 6.

Estrada, O. (2012, Noviembre). EL PROFESOR ANTE LA FORMACIÓN DE VALORES.

ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS. *EL PROFESOR ANTE LA FORMACIÓN DE VALORES. ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 13.

- Fallada, J. R. (2011). Acerca de las políticas de inmigración. Entre el racismo institucional y la lucha contra la discriminación étnica y racial. *Derechos y libertades: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos.*, 25.
- Fernández, R. (2022, Junio). *Población extranjera por nacionalidad en España en 2022*. Statista. Retrieved May 3, 2023, from <https://es.statista.com/estadisticas/472512/poblacion-extranjera-de-espana-por-nacionalidad/>
- Figueredo, V., & Ortíz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*,, 5.
- Foucault, M. (1970). La formación de los conceptos. *La arqueología del saber*.
- Garreta, J. (2008). Familias inmigradas-escuela. *Cuadernos de pedagogía.*, 380.
- Gil, I. (2013). Análisis de Recursos Educativos en Primaria Desde una Perspectiva Intercultural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*, 5.
- Giménez, J. (n.d.). El aula de español como escenario para el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Diez propuestas de clase para la formación de una “Isla Cultural” mexicana en el aula de ELE. *Actas CEDELEQ IV*.
- González, I., & Romero, A. (2011). PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS HACIA LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA. REPERCUSIONES EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía.*
- González, O. (2010). Una experiencia de curriculum musical intercultural. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical.*, 23.
- Grosfoguel, R. (2009). Los derechos humanos y el antisemitismo después de Gaza. *Universitas humanistica, Bogotá.*, 68.

- Grosfoguel, R. (2009). Migrantes coloniales caribeños en los centros metropolitanos del sistema-mundo los casos de Estados Unidos, Francia, los Países Bajos y el Reino Unido. *Documentos CIDOB. Migraciones.*, 13.
- Habib., M. C. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, (18).
- Habib, M. C. (2017). Polarización escolar en España. Retos e implicaciones. *Revista internacional de investigación e innovación educativa.*, 9.
- Habib, M. C. (2017). Polarización escolar en España. Retos e implicaciones. *International Journal of Educational Research and Innovation.*, 9.
- Instituto de Estadísticas de Cataluña. (2022, December 23). *Idescat. Anuario estadístico de Cataluña. Extranjeros con tarjeta de residencia. Por país de nacionalidad. Provincias.* Idescat. Retrieved May 6, 2023, from <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15250&lang=es>
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Demografía y población /Cifras de población y Censos demográficos /Cifras de población / Últimos datos.* INE. Retrieved May 3, 2023, from [https://ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981](https://ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981)
- Jiménez Frías, R. A., & Gil Pascual, J. A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales* (M. T. Aguado Odina, Ed.). Ministerio de Educación y Cultura.
- La universidad en internet. (2020, December 28). *Multiculturalidad e interculturalidad, ¿qué diferencias hay?* UNIR. Retrieved May 10, 2023, from <https://www.unir.net/educacion/revista/multiculturalidad-e-interculturalidad-diferencias/>
- Leiva, J. J., & Moreno, N. M. (2011). Construyendo comunidades virtuales de aprendizaje intercultural en la escuela. *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad.*

- Lovern, L. (2008). Native American Worldview and the Discourse on Disability. *Essays in Philosophy*, 9.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Cueva del Oso.
- Ministerio de Educación y de Formación Profesional. (2023, April 4). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2021-2022. Resultados detallados*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Retrieved May 4, 2023, from <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd.html>
- Muñoz, A. (2010). Hacia una educación intercultural. Enfoques y modelos. *Contrastes: Revista cultural.*, 58.
- Obin, J. P., & Obin, A. (1999). Immigration et intégration. *Agora débats/jeunesses*, 17.
- Ochoa, A., & Peiró, S. (2012). EL QUEHACER DOCENTE Y LA EDUCACIÓN EN VALORES. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 13.
- Olmos, A. (2020). Racismo, racialización e inmigración: aportaciones desde el enfoque de(s)colonial para el análisis del caso español. *Revista antropol.*, 63.
- Padrós, M., & Tellado, I. (2009, Noviembre). Cruce de culturas en la escuela. *Teoría de la educación : educación y cultura en la sociedad de la información.*, 10.
- Palou, B. (2013). Juventud, inmigración e inclusión en Cataluña. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 18.
- Pantoja, A., & Campoy, T. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación.*, 336.
- Pérez, G. (2008). Una aproximación a la identidad en los discapacitados mapuche de la comunidad Kallfulikan, en la Comuna de La Florida. *UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO*.

- Pliego, N., & Valero, M. (2011). Alumnos inmigrantes en España. *Hekademos: revista educativa digital.*, 8.
- Projecte Educatiu – SAFA GAVÀ – Colegio Sagrada Família Gavà. (n.d.). SAFA GAVÀ.  
Retrieved May 21, 2023, from <https://www.safagava.edu/qui-som/proyecto-educativo/>
- Quintero, O. (2010). Racismo, algunas definiciones y aproximaciones desde las ciencias sociales. *Estudiar el racismo, textos y herramientas.*
- Rodríguez, J. A. (2011). La integración intercultural en España: El mestizaje constitucional democrático. *MIGRACIONES INTERNACIONALES*, 6.
- Ruiz, A. (2007). Música y diversidad socio-cultural en ESO: la composición musical, un punto de encuentro. *Premiado por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.*
- SAFA GAVÀ. (n.d.). SAFA GAVÀ – Colegio Sagrada Família Gavà – Colegio Sagrada Família Gavà. Retrieved May 21, 2023, from <https://www.safagava.edu/>
- Sales Ciges, A., & García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Desclée de Brouwer.
- Schmidtke, H. P. (2007). El fenómeno de la inmigración y su respuesta pedagógico-intercultural en Alemania. *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica.*
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia: los retos de la interculturalidad*. Paidós.
- Touriñán, J. M. (2008). *La educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Netbiblo.

