



**Universitat de les  
Illes Balears**

Facultat d'Educació

**Memòria del Treball de Fi de Grau**

# La interculturalitat i el rendiment acadèmic de les minories

Laura Sentamans Fuertes

**Grau d'Educació Primària**

Any acadèmic 2019-20

DNI de l'alumne: 43194964 K

Treball tutelat per Antònia Darder Mesquida  
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de L'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball:  
interculturalitat, racisme, rendiment acadèmic, minories ètniques



# Índex

Justificació.....	4
Introducció.....	4
Marc teòric.....	5
Educació Intercultural com a model per gestionar la diversitat .....	5
Contextualitzant termes en quant a interculturalitat .....	5
Definint l'interculturalisme .....	7
Principis en educació intercultural .....	9
Habilitats interculturals i mirada del docent.....	10
El paper del racisme, prejudicis i altres tipus de discriminacions .....	11
Educació intercultural i racisme .....	11
Racisme i cultures minoritàries .....	13
Teories per explicar el rendiment acadèmic de les minories.....	16
Els efectes contextuais al rendiment acadèmic.....	16
L'autoconcepte de les minories ètniques.....	20
El model ecològic cultural de John Ogbu.....	21
Disseny metodològic .....	29
Objectius.....	29
Metodologia: “Scoping Review”/Revisió sistemàtica exploratòria .....	30
Objectius i preguntes que es volen respondre .....	31
Descriptors i bases de dades consultades .....	32
Resultats i discussió.....	33
Discussió dels resultats.....	33
Interculturalitat com a model per gestionar la diversitat .....	33
La importància d'eliminar el racisme. Son Gotleu i les seves representacions.....	36
Rendiment acadèmic a Son Gotleu. El per què del model ecològic cultural i orientacions personals.....	38
Conclusió.....	44
Bibliografia.....	46

## Justificació

Durant el transcurs dels meus estudis al grau d'Educació Primària sempre em varen interessar els aspectes més socials entorn l'educació. Per això, vaig realitzar les meves pràctiques a centres del barri de Son Gotleu (CEIP Gabriel Vallseca i CEIP Joan Capó) on vaig conèixer i aprendre de persones que feien una tasca docent en xarxa increïble i també vaig poder observar realitats molt diferents de les que jo concebia.

La gran majoria d'aquests nins i nines es troben en contextos socioeconòmics desfavorables. A més, estan segregats en un centre on la immensa majoria pertany a minories i que, de forma generalitzada, obtenen baixos resultats acadèmics. Per què? Reflexionava sobre el que veia i el què passava i sorgien dubtes.

Per això, he volgut tractar el tema de la interculturalitat al treball de fi de grau, utilitzant com a eina de recerca i treball la revisió sistemàtica exploratòria o “Scooping Review” i intentar donar resposta a qüestions sobre el rendiment acadèmic a minories ètniques. Per finalment, poder relacionar les teories estudiades amb el que està passant a alguns barris de Palma, com a Son Gotleu.

## Introducció

Avui en dia vivim en una societat diversa i pluricultural, aquesta multiculturalitat fa que a vegades sorgeixin actituds negatives cap a ella, originats pel racisme i el desconeixement. Sabem que el treball de les escoles és veure-la com un fet enriquidor i desenvolupar-se com una escola oberta a la comunitat i totalment antiracista. La resposta que s'està donant actualment per gestionar aquesta diversitat és **la interculturalitat** (Lepe-Carrión 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación 2019; Works 2003), una disciplina inclusiva que engloba a tothom i afavoreix les cultures i les relacions interpersonals. Però, com són les escoles que trobem avui en dia? Estan representant una interculturalitat real? **Quin paper juga el racisme?**

Per una altra part, investigaré per què **el rendiment acadèmic d'aquestes minories** no acostuma a ser igual que el de la resta, posicionant-se sempre en llocs inferiors quant a

resultats acadèmics i situacions d'abandonament escolar (Abajo Alcalde and Carrasco Pons 2011; Abajo and Carrasco 2005; Defensor del Pueblo 2003). “Durant molts anys es va considerar que l'únic factor que influïa en el rendiment acadèmic era la intel·ligència, avui sabem que poden influir altres factors” (León del Barco et al., 2007, p. 55). Això ens ho corroboren alguns estudis (Emelina López, José González 2012; León del Barco et al. 2007; Rahona López and Morales Sequera 2013) on es mostren com molts factors que poden influir en l'aprenentatge i rendiment dels nostres alumnes pertanyents a minories com el nivell socioeconòmic, l'estatus social, l'autoconcepte que tenen els alumnes de totes les seves realitats, els estils cognitius, el fet de pertànyer a una minoria ètnica, el racisme implícit al sistema i la societat, inclús tenen doble risc en situar-se sempre en posicions de desavantatges, entre infinitat de factors per descobrir i que, segurament, no ens aturem a reflexionar-los.

Per això, faré una recerca a la literatura sobre aquests temes i ho relacionaré amb la realitat que estan vivint els alumnes d'escoles de barris gueto, com a **Son Gotleu**, tenint en compte la complexitat del tema i la infinitat de factors que poden intervenir. Aquesta nova realitat educativa als nostres centres precisa **empatitzar** amb la diversitat i **prendre consciència i actuar amb perspectiva** tenint en compte el que significa realment la presència de distintes cultures minoritàries i, generalment, en situació de desavantatge. Al mateix temps, s'han adoptat mesures de caràcter organitzatiu i curricular i sobretot, cuidar de forma especial la dimensió socioafectiva d'alumnes pertanyents a grups minoritaris, prestant atenció al desenvolupament d'un autoconcepte personal i social, entenent les seves realitats per poder donar-los eines per desenvolupar-se a la societat.

## Marc teòric

### Educació Intercultural com a model per gestionar la diversitat

Contextualitzant termes en quant a interculturalitat

És necessari esmentar la complexitat d'aquest tema, estem tractant els models de gestió de la diversitat sociocultural en la societat i l'escola. En ell influeixen infinitat de factors que hem de tenir en compte. Abans de definir o postular l'interculturalisme anirem un poc enrere en el temps. (Giménez Romero 2003) ens defineix el pluralisme cultural:

Pluralisme cultural connota, en primer lloc, la presència, coexistència o simultaneïtat de poblacions amb diferents cultures en un determinat àmbit o espai territorial i social, sigui una àrea civilitzadora, una entitat supranacional, un estat nació, una nació sense estat, una regió, un municipi, una comunitat local, una escola. (p. 6)

Quan parlem de pluralisme cultural estem dient que coexisteixen diverses cultures diferents entre elles, però en cap cas tenen per què interaccionar entre elles i per tant, no conviuen. Aquí és on trobem els barris gueto i moltes vegades dins d'aquests, centres educatius gueto, on la immensa majoria de l'alumnat es troba en situacions de grans desigualtats socials i econòmiques.

Un altre concepte relacionat és el multiculturalisme. El naixement del multiculturalisme es produeix als Estats Units en la dècada dels seixanta, unit a la lluita pels drets civils i és continuació d'una política de migració basada en la ideologia integradora que no pas inclusiva (Escámez, 2018). Les persones de procedència diferent a l'estatunidenca podien mantenir la seva identitat a la cultura d'origen sempre que acceptessin els valors i principis de la cultura dels Estats Units, així com la lleialtat a la Nació que els està acollint, deixant de costat els seus propis per unir-se a la cultura dominant. Aquesta política del multiculturalisme i educació multicultural ens ofereix algunes característiques que mereixen ser esmentades.

Els individus són considerats com a membres del grup al qual pertanyen i s'incideix en les diferències ètniques o religioses respecte a altres grups, formant la imatge d'una societat mosaic; aquestes diferències es localitzen en la creació de barris segons grups, creant centres escolars per estudiants de la mateixa ètnia o religió; el reconeixement jurídic dels drets de les minories amb la política de quotes o altres línies de discriminació positiva" (Escámez, 2018, p.133)

Respecte a aquesta educació multicultural, Escámez (2018) assenyala el fet que s'hagi intentat integrar a l'alumnat immigrant en la societat d'acollida i des de la perspectiva de compensar desigualtats socials. Des d'aquí podem observar com la diferència entre cultures equipara deficiències socials, culturals, econòmiques i per tant, jeràrquiques.

Entorn dels anys 90 va sorgir aquesta nova atenció a la diversitat ètnic-cultural a Amèrica Llatina, una atenció que parteix de reconeixements jurídics i d'una necessitat cada vegada major de promoure relacions positives entre distints grups culturals, de confrontar la discriminació, el racisme i l'exclusió, amb la finalitat de ser conscients de les diferències i de ser capaços de treballar conjuntament en el desenvolupament i construcció d'una societat plural, justa i equitativa (Walsh 2004).

A Europa segons Escámez (2018) la interculturalitat pareix que va tenir el seu origen a França en 1975 i amb el temps ha arribat a tenir consideració a Europa, com per exemple, la superació d'algunes limitacions esmentades anteriorment al multiculturalisme. Els conceptes evolucionen i milloren alhora que ho fa també la societat.

### Definint l'interculturalisme

L'interculturalisme és una filosofia política, moral i educativa en desenvolupament constant i es caracteritza per la consideració de la societat com una realitat formada per varis grups que tenen la seva pròpia subcultura com les dones, homosexuals, persones amb diversitat funcional, immigrants, minories ètniques i altres ciutadans que lluiten pel reconeixement dels seus drets (Escámez 2018). És a dir, és una disciplina que ha d'englobar a tothom.

Per una altra part, exigeix pensar amb deteniment el que significa la convivència en societats diverses. No només és viure els uns a costa dels altres, tampoc es redueix a coexistir mitjançant arranjaments que resolen problemes ocasionals. Conviure és lluitar per un objectiu comú i això es produeix quan hi ha voluntat de diàleg, que no cerca el consens fàcil sinó la voluntat d'encertar en allò que afecta a la vida en comú (Cesar 2015).

García i Sáez (1998) postulen diverses opcions interculturals. Des del simples assimilacionistes on només acceptem aquesta diversitat de cultures a la societat, fins les que defenen una integració cultural democràtica (que no pas inclusiva) i sense oblidar a aquelles persones qui la consideren una invenció per fer permanent la injustícia i

dominació social i cultural, que, des del pol oposat, simplement s'oposen la necessitat de qualsevol acció educativa intercultural donat a que donen per suposat que la societat no és racista i la interculturalitat introdueix a l'escola un debat ideològic que els hi es aliè. D'aquesta manera la interculturalitat antiracista suposaria tot un assalt a l'educació i els seus valors. És a dir, no hi ha un únic concepte d'educació intercultural sinó que existeixen diverses concepcions d'ella, que son contraposades i que competeixen entre si per legitimitat oficialment els seus propis significats.

“Cal tenir en compte que la presència a les nostres aules d'alumnat immigrant i nadiu pertanyent a minories culturals i ètniques és cada vegada més una realitat. No podem simplement partir de les nostres creences i perspectives a l'hora d'afrontar, no només la inclusió, sinó també el reconeixement, d'aquest alumnat. Hem d'anar més enllà, cap a una autèntica educació intercultural.” (Salas, 2017, p. 184)

A la seva tesis doctoral es postula a favor de la interculturalitat com a resposta a la diversitat present a les nostres aules, i aquesta ha de qüestionar tot el plantejament anterior i la organització habitual, integrant altres perspectives, cultures i enfocaments habitualment ocultats, oblidats i silenciats.

Lepe-Carrión (2018) treballant sobre la interculturalitat a la seva obra es fa diverses preguntes sobre l'educació intercultural: quins han estat els processos de muntatge d'aquesta màquina educativa? Per què serveix aquest conjunt de programes sobre educació intercultural? A qui serveix? Quins sistemes de poder estan lligats? Com es transformen i disfressen? Com contribueixen a fer possible les nostres condicions actuals d'existència? Al que respon:

És necessari que els agents treballin sobre la base d'una interculturalitat que sigui crítica sobre els problemes del multiculturalisme global, que els permetrà identificar quina idea de cultura se esta barallant i en quina mesura aquesta es pot tornar un instrument de diferenciació ètnica. (Lepe-Carrión, 2018, p. 12)

Arribats a aquest punt podem dir que l'educació intercultural és essencial per tenir una societat democràtica basada en la llibertat i la justícia i així garantir els drets de tothom.



En canvi, això no significa que per acceptar l'existència de l'Educació Intercultural, aquests drets siguin garantits. Per això, s'ha de capacitar a les persones per ser conscients que han de reclamar els seus drets i vetlar per ells. Un model que des de la seva arrel sosté la necessitat de crear un nou marc de relacions democràtiques més justes (García i Sáez, 1998).

### Principis en educació intercultural

El principal factor que caracteritza a l'educació intercultural és millorar i afavorir les interaccions entre els individus de cultures diverses des de la convicció que la gran majoria de les nostres societats són multiculturals i així serà també en el futur. Segons Sáez i García (1998) és difícil establir un model educatiu, ja que es tracta d'una tasca que s'ha de revisar contínuament. A la seva obra estableix un exemple resumit del que podrien ser qualcunes línies bàsics i suposats fonamentals que haurien d'estar presents en tot el procés educatiu de tall intercultural crític.

- Tot l'entorn escolar ha d'estar compost per pluralisme de grups i cultures humanes i l'escola ha de reflectir el pluralisme de la societat. És a dir, tots els centres haurien de contar amb grups culturals heterogenis. Actualment i com he dit anteriorment, no és aquest el resultat. Generalment, trobem dos tipologies d'escoles: una escola on el 98% de l'alumnat és autòcton o pertanyent a la cultura majoritària i una minoria cultural. O per un altra part, escoles que es troben en barris gueto i l'alumnat representa el context, essent tots minories ètniques.
- Les polítiques i procediments escolars han de fomentar la interacció i la comprensió intergrup i intercultural positiva entre els alumnes, docents i altres elements educatius. Més tard revisarem la llei educativa a les Illes Balears i estat Espanyol.
- Es deu procedir a un desenvolupament continuat dels programes escolars. Han de ser revisats i millorats amb continuïtat.
- El currículum deu influir els estils d'aprenentatge dels estudiants. No totes les persones aprenem de la mateixa manera, per garantir el progrés de tot l'alumnat hem de tenir clar quins són els estils d'aprenentatge que més afavoreixen a cada alumne i tenir-los en compte a l'hora de dissenyar activitats. És deuria tenir en compte també la cultura?

- Es deu proporcionar als alumnes oportunitats precises per desenvolupar una millor percepció de si mateixos.
- Promoure actituds, valors i conductes que donin suport al pluralisme cultural i la diversitat humana.
- Es promourà l'estudi de llengües dels grups humans com a sistemes legítims de comunicació.
- Augmentarem al màxim les potencialitats dels recursos dels que disposi la comunitat local en la que es trobin els centres educatius.
- Es sotmetrà a una avaluació continua els mètodes i materials usats en l'ensenyament de cada grup.

#### Habilitats interculturals i mirada del docent

Escámez (2018) ens esmenta dues habilitats bàsiques en educació intercultural: el diàleg i la empatia. El diàleg entès com una expressió dels teus sentiments, pensaments i emocions de manera respectuosa, una escolta activa i sensible que ens pugui oferir una reflexió crítica que a la vegada promou el desenvolupament del pensament propi, a partir de les contribucions dels altres.

L'empatia tracta de veure el món com l'altre el veu. Qüestió que resulta una mica difícil, els prejudicis que tan interioritzats tenim entren en joc. És necessari fer un canvi mental, reconstruir idees que teníem assimilades deixant de costat unes altres. Hi ha que captar molt més que el missatge verbal de l'altra persona, la situació personal afectiva i emotiva de l'altre, veure als demés com portadors de sentiments, a demés d'idees. Es tracta d'una comprensió màxima de la situació, una mirada neta i sincera que farà que ell no ens vegi com una amenaça (Works 2003).

Per una altra part es necessària una escolta activa (Obando 2015). Aquesta no consisteix només en atendre al que l'altra persona està dient sinó ser capaços de captar els seus interessos, les seves idees, els seus sentiments, és a dir, la seva història personal. El diàleg genera reflexió, ja que les persones que estan participant eficaçment a un diàleg han de concentrar-se en allò que es diu i com es diu, avaluar alternatives, centrar-se en el que es diu i com es diu i sobretot, reconèixer opcions en les que abans no havíem pensat.

Està clar que l'opinió del professorat respecte al seu alumnat influeix d'una manera determinant en l'autoconcepte i percepció que tenen de si mateixos, però, segons diversos estudis (Díaz-Aguado i Baraja, 1993; Gairín i Iglesias, 2010) un percentatge molt baix de professorat proposa accions interessants per atendre la diversitat, ja que es tendeix a considerar la presència d'immigrants a les aules més com un problema, que generalment acaba creant conflictes, que com una oportunitat per aprendre d'una altra manera.

L'educació intercultural deu ser integrada en el currículum escolar de manera que els docents qüestionin la seva pràctica quotidiana i desenvolupin la creativitat i l'ètica professional, explicitant quin model educatiu volen, quins valors i quines actituds són necessàries. En la tradició multicultural, el pas de l'assimilació al pluralisme va fer plantejar als educadors la necessitat no només d'introduir en el currículum distintes tradicions culturals, sinó també qüestionar una estructura escolar que en si mateixa és marginadora racial. Es tractava de passar del moviment del multiculturalisme al antiracisme. Aquest nou mode curricular té en compte la funció dels materials escolars, el currículum ocult, les polítiques educatives i les actituds dels alumnes i professors en la toma de consciència del racisme (Works, 2003, p. 51).

Segons Lovelace, citat per (Defensor del Pueblo 2003) les actituds del professorat cap a l'alumnat immigrant semblen ser un factor essencial a l'hora de donar una resposta educativa adequada a les necessitats d'aquest alumnat. De fet, són un dels pilars bàsics sobre els quals s'ha de fonamentar una escola intercultural, que de cabuda i resposta als i les escolars provinents d'altres cultures: Per a això, les diferències culturals i lingüístiques han de percebre com un recurs a utilitzar en la pràctica instructiva i no com un problema que no té solució.

## El paper del racisme, prejudicis i altres tipus de discriminacions

### Educació intercultural i racisme

Ruiz Delgado (1999) es demanava si es pot abordar de manera eficaç i clarificadora l'educació intercultural sense tenir en compte la resposta que la ciència ens dona als

prejudicis racistes, ja que sembla que en moltes ocasions els valors de l'escola inclusiva no queden del tot retractats amb el que seria una verdadera educació de qualitat antiracista. Per oferir una educació intercultural de qualitat és necessari identificar el racisme per combatre'l en totes les seves formes i expressions, sinó continuarem perpetuant prejudicis, estereotips i actituds racistes.

El punt més important que hem de combatre són els prejudicis racials i culturals que han estat definits com “una actitud hostil cap a una persona que pertany a un grup ètnic o cultural, pel simple fet de pertànyer a aquell grup” (Escámez, 2018, p. 138), atribuint, a més, les qualitats negatives que determinen socialment a aquest grup. Aquests prejudicis són una tendència unificada, estable i consistent de respondre de manera negativa i que ha de ser substituïda per l'empatia cap als demés. La sociologia ha manifestat que el prejudici s'origina freqüentment des de les estructures socials i polítiques en les que vivim les persones. Només conviure no elimina aquests prejudicis, inclús, pot reforçar-los (Escámez, 2018). L'escola és un lloc privilegiat on es poden desenvolupar diversos valors o fomentar actituds racistes, encara sense tenir intencions de fer-ho.

Tornant al concepte de la interculturalitat i lligat al racisme, Salas (2017) explica que la veritable educació intercultural va en la línia d'una educació antiracista i implica un replantejament del currículum i l'organització habitual dels centres educatius per integrar altres perspectives, cultures i enfocaments habitualment ocultats, oblidats o silenciats; de tal manera que sigui un currículum i una organització que representin i pensin en tots els sectors i grups que els componen, i no només d'un únic grup dominant. “Això vol dir plantejar un currículum i un disseny dels centres educatius que avanci en una perspectiva autènticament intercultural amb un plantejament de base antiracista”(Salas, 2017, p.184).

Cesar (2015) ens parla a la seva obra sobre la societat contemporània actual i la califica de “interculturals de fet”. Aquesta “interculturalitat de fet” freqüentment revesteix contorns summament negatius, que inclouen desafortunadament formes de racisme i desvalorització de diferències culturals significatives.

El racisme institucional es defineix com un servei discriminatori (a través del prejudici involuntària, la ignorància, la irreflexió i els estereotips racistes) que posen en desventura a persones que pertanyen a minories ètniques (Ainscow i Booth 2015). Aquesta

discriminació institucional és més amplia que el racisme, inclou les diverses formes en les que una institució discrimina a les persones per qualsevol tipus de raó. “L’acceptació general, sense discussió, dins de molts centres escolars, de l’exclusió dels estudiants perquè tenen un dèficit, sensorial, físic o intel·lectual o perquè es classifica com amb “dificultats d’aprenentatge” equivalent a una discriminació institucional”(Ainscow i Booth, 2015, p.47). Aquesta intolerància a la diversitat està relacionada amb el monoculturalisme, a partir del qual les institucions o grups de persones defineixen un mode particular de vida i les identitats que estes donen suport com l’únic mode acceptable de ser. Les persones que no se senten acceptades en les institucions monoculturals, experimenten aquest rebuig anomenat racisme, sexisme, etc.

No n'hi ha prou amb assumir racionalment la diversitat, la diferència, l'heterogeneïtat; elements tots que poden aprendre's a través d'assistència a cursos o assignatures sobre educació intercultural, és precisa la immersió de caràcter emocional, actitudinal, afectiva i ètica. Com afirma Roca, Oscar i Massot (2002) (citats per Works, 2003): "[...] abans de pretendre ensenyar als alumnes immigrants, hem d'estar disposats a aprendre nosaltres d'ells i a desaprendre de nosaltres aspectes que, a lo millor, tinguem molt arrelats vitalment però que operen com obstacles en nostra relació educativa amb aquests alumnes".

### Racisme i cultures minoritàries

Les activitats educatives han fomentat la “folklorització” de les cultures, presentant elements culturals fora de la dinàmica social en la que es produeixen i adquireixen sentit. D’aquesta manera, observem com algunes de les pràctiques educatives considerades com a inclusives i afavoridores de la interculturalitat no ho són (Escámez 2018).

Salas (2017) a la seva tesi doctoral pretén analitzar com es construeix la identitat i la imatge de les menors i joves musulmanes, especialment aquelles que usen algun tipus de “vel islàmic” (hijab o variants) per ser un element que ha generat polèmica a les societats europees. D’una banda, aprofundeix en l’opinió sobre el vel que té el professorat i la comunitat educativa en general i com al mateix temps, influeixen en ells els estereotips que ens presenten als mitjans de comunicació.

Citat per (Salas, 2017, p.185):

El Centre d'Investigació i Documentació Educativa (CIDE) ha finançat una vintena d'investigacions en les que s'aborden, entre altres qüestions, la integració escolar dels fills dels immigrants estrangers (CIDE, 2005, 2008; Baráibar, 2005; Carbonell i Paris, 2005; Aguado, Gil i Mata, 2005; Amorós i Cobo (ed.); Miyares, Sánchez i Posada, 2006; Besalú i Vila, 2007; Col·lectiu IOÉ, 2007; Téllez, 2008; ...), evidenciant, tant a nivell social com a nivell educatiu, un rebuig cap al col·lectiu musulmà, representat a Espanya majoritàriament pel col·lectiu magrebí.

Abajo i Carrasco (2011), investigant la teoria del model-ecològic cultural ens expliquen que en el cas dels afroamericans, el grup dominant (els americans blancs) tendeixen a desenvolupar una ideologia per racionalitzar o donar suport al ordre social de desigualtat basat en una adscripció de naixement (en lloc de basar-se en la capacitat individual, l'educació, les oportunitats ...).

Ogbu (1992) crida a aquest tipus de racionalització “pensament de casta”. Això vol dir que el “pensament de casta” sempre implica la creença que hi ha una inferioritat inalterable, biològica, religiosa o social que distingeix els membres d'un grup minoritari dels de el grup dominant. Normalment, aquesta creença s'utilitza per justificar la subordinació i l'explotació de les minories. Fins i tot, s'han pres mesures, com el cas dels afroamericans (que podem extrapolar a qualsevol altre indret del mon): segregació residencial, prohibir el matrimoni entre diferents grups, barreres, entre infinitats de factors.

Durant generacions, els americans blancs han projectat sobre els negres molts trets que consideren inacceptables social, cultural i biològicament; i han utilitzat els negres com a cap de turc en temps de crisi, com a base dels seus mecanismes de defensa major (Abajo i Carrasco, 2011, p.76).

Ogbu (1992) ens parla a la seva obra sobre les minories minoritàries i la resistència involuntària. Al llarg de les seves obres fa diferents tipus de diferenciacions: culturals i diferent tipus d'identitats col·lectives i socials que hi ha. Aquest terme mencionat anteriorment es diferencia d'altres i ell ho explica amb un exemple contextualitzat als

Estats Units. Els americans negres, els indis americans, els americans mexicans del sud-oest dels Estats Units o els hawaïans nadius són minories involuntàries. Per una altra part existeixen les minories immigrades. Les minories involuntàries van ser desplaçades inicialment als Estats Units de manera involuntària per esclavitud, conquesta o colonització. Posteriorment, van ser relegats a feines domèstiques i se'ls va denegar la integració real a la societat principal. Aquestes minories involuntàries es desenvolupen al sistema cultural caracteritzat per:

- Una teoria del sentit comú sobre l'èxit social (progressar).
- Una identitat de llengua i cultura.
- Un marc de referència ambivalent o oposició.
- Manca de confiança en el grup dominant i les institucions que els controla.

Les minories involuntàries desenvolupen aquest sistema cultural diferent després de ser forçades a acceptar el seu estatus minoritari. Ogbu (1992) ens explica com els factors oposats, identitat i marc cultural de referència, van derivar més o menys en la identificació de l'educació escolar amb l'aprenentatge del marc cultural blanc de referència que, per a alguns joves negres, era inacceptable. El currículum s'assimilava a la cultura blanca, i fer feina escolar significava per a alguns fer alguna cosa blanca, obeir les ordres de la gent blanca en lloc de fer una cosa que s'escollís. Alguns també creien que el coneixement acadèmic era el coneixement dels blancs, no el dels negres. L'autor ens ho exemplifica amb aquesta experiència:

Una mare va fer el següent comentari sobre el programa escolar:

Els seus llibres! Els seus llibres! Els seus llibres on no hi ha negres! (Rialles) Els seus llibres on no hi ha negres. Canvia els seus llibres. Ja ho sabeu, deixa'm dir jo. Saps què? Podeu anar, per exemple, l'any passat, dos anys, podeu anar a la ciutat, a J.C. Penney (gran magatzem) i a qualsevol altre lloc i podeu veure estàtues de negres a les finestres. Mostra'm un llibre que pots agafar i digues que parla de gent negra. (Ogbu, 1992, p.23)

Sembla que els joves negres (i els pares també) van veure l'educació escolar com un procés d'aculturació. No semblava fer una distinció entre, aprendre el currículum i practicar actituds que augmentin les probabilitats d'èxit acadèmic i d'altra banda, la

pràctica, actituds i comportaments dels blancs percebuts com a amenaçadors o que puguin esborrar la seva identitat, cultura i llengua. Així, el procés d'oposició dificulta el traspàs de les fronteres culturals en un context educatiu, fins i tot per aquells que desitgen tenir èxit a l'escola. Els que adopten actituds i comportaments que condueixen a l'èxit s'enfronten a pressions socials i són acusats de jugar "el paper dels blancs" (Ogbu 1981).

Com hem vist, Ogbu a les seves obres ens representa una societat molt estratificada i fa diferenciacions sobre els diferents tipus de discriminació que pot patir qualsevol persona que estigui a un nivell inferior. Arriba a la conclusió que "els problemes econòmics i educatius dels pobres, iguals pobres, minoritaris no són simplement els resultats de la classe inferior. En canvi, són conseqüències d'una doble estratificació de classe i casta/raça" (Ogbu, 1981). Canviaré l'exemple que va usar ell canviant les persones negres americanes per persones gitanes, cultura minoritària al nostre país.

Una persona de les Illes Balears que és de classe baixa només és de classe baixa i no pot presentar cicatrius d'un plató col·lectiu i d'una "guetoització"; una persona gitana es troba a un nivell més baix. La classe social també és membre d'un grup racial subordinat, amb una història de sostre laboral i "guetoització" i altres barreres. Com a resultat, les persones gitanes de classe inferior comparteixen certs atributs comuns a totes les persones de classe baixa; però també tenen atributs diferents derivats de la seva pertinença a una casta racial subordinada.

## Teories per explicar el rendiment acadèmic de les minories

### Els efectes contextuais al rendiment acadèmic

Abans de començar amb les teories sobre els efectes contextuais, he de citar dos índex que ens serveixen per mesurar la segregació residencial. Van ser descrits per Merchant (2007) i serviran després a la discussió per relacionar-ho amb la barriada de Son Gotleu, a Palma.:

- Índex de segregació: és un indicador d'igualtat. La segregació es refereix al repartiment desigual d'un grup sobre un territori, de manera que si aquest grup



representa el 30% de la població total, s'ha de trobar aquesta proporció en qualsevol de les zones de residència.

- Índex de concentració: parteix de la idea de que les minories segregades ocupen petites parts del territori urbà. Un grup estarà més concentrat des del moment en que ocupi una part més petita del territori amb una més alta densitat de població, en comparació amb la resta de la població.

Des de l'actualització del Informe Coleman (citat per Rahona López i Morales Sequera, 2013) existia un gran interès per estudiar l'efecte sobre els resultats acadèmics del context personal i familiar dels estudiants, així com les seves característiques educatives i el seu entorn. Amb l'objectiu d'explicar les diferències en els resultats entre immigrants i nadius, s'ha considerat que el context és un factor fonamental per a ell. Argumenten que existeixen 3 factors pels quals els immigrants es troben en situació de desavantatge:

- Desavantatge socioeconòmic, associada a la classe social d'immigrants i que seria similar als nadius que presenten desavantatges socials.
- Una desventura associada al propi estatus d'immigrant relacionada amb el desconeixement de l'idioma, diferències social i culturals inclús a la diferent trajectòria escolar seguida en cada país.
- Per últim hi ha un desavantatge pròpia de cada grup minoritari i que es deu a factors intrínsecs de cada cultura.

Es va elaborar un treball sobre els efectes contextuais del nivell socioeconòmic (SES) sobre el rendiment acadèmic en la comunitat autònoma vasca (Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago and Bargiela 2007) en ell, fa una revisió de la literatura sobre rendiment acadèmic de les minories i arriba a la conclusió de que totes elles centren el problema a l'entorn familiar de l'estudiant i les seves dimensions socioeconòmiques i culturals que habitualment incorpora el SES.

No obstant això, la investigació educativa en aquest camp apunta no només a això, sinó al fet que es dona un important efecte contextual associat a les característiques demogràfiques de l'aula o de centre escolar; efecte que té o pot

tenir una influència fins i tot superior a l'efecte individuals a nivell familiar.  
(Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago i Bargiela, 2007, p. 4)

Estudis com el Program for International Student Assessment (PISA) mostren que “el nivell socioeconòmic mitjà d’una escola té un efecte sobre el rendiment de l’estudiant, efecte que es superposa i supera als efectes associats al propi nivell socioeconòmic familiar del estudiant” (citats per Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago i Bargiela, 2007).

Rahona López i Morales Sequera (2013) analitzant les proves PISA varen determinar que en el cas d’Espanya aquesta diferència és molt més pronunciada. Aquest resultat implica que hi ha altres factors, a més de la desventura socioeconòmica, que influeixen en el pitjor rendiment dels immigrants al nostre país.

Seguint en la línia de comprovar la existència o no del “efecte contextual” Willms (2003) proposa dues hipòtesis sobre el que ell anomena gradient socioeconòmic, aquest representa la relació entre un resultat social i el resultat econòmic dels individus en una comunitat específica. Entre aquestes possibles hipòtesis formulades per l’autor està la hipòtesis de doble risc amb el suposat de que els estudiants de nivells socioeconòmics-familiars baixos estan en una situació de doble risc, perquè el fet de que estan en situació de desventura en relació al seu baix estatus econòmic familiar (primer risc) se li afegeix que aquesta situació desfavorable empitjora quan aquests estudiants assisteixen a centres escolars on el nivell socioeconòmic també és baix (segon risc). “La hipòtesis del tercer risc planteja que el efecte contextual és més fort, més intens en persones de famílies de baix nivell socioeconòmic” (Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago i Bargiela, 2007, p.6).

Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago i Bargiela (2007) al seu treball, obtenen una evidència empírica suficient del efecte contextual del nivell socioeconòmic mitjà dels centres escolars en rendiment acadèmic, i la hipòtesis de doble risc ha quedat comprovada. D’aquesta manera afirmen que:

- Els estudiants de un nivell socioeconòmic familiar baix obtenen un rendiment inferior quan son escolaritzats en centres educatius on el nivell socioeconòmic mitjà és també baix.
- El model inclou com a variables rellevants considerant el gènere i la titularitat (públic o privat). És a dir, hi ha més factors que poden inteseccionar.

Per una altra part, Foster (2004) que va publicar un article i planteja dos grups que poden influir en el rendiment escolar de les minories.

- La societat en general i el tracte de l'escola a les minories (el sistema).
- Com aquests grups minoritaris responen a aquests tractaments i a l'escolarització (forces comunitàries).
- La teoria també planteja que les diferències en el rendiment escolar entre les minories immigrades i les no immigrades es deuen en part a diferències en les seves forces comunitàries.

Ogbu (1990) plantejava que les forces del sistema i les forces de la comunitat eren necessàries per comprendre les respostes de les minories a l'escolarització, però aquestes forces comunitàries eren sistemàticament sotmeses. Així, va dedicar el seu temps a comprendre les forces de la comunitat. Michael Foster (2004) ens explica un dels problemes de la discussió d'Ogbu sobre les forces del sistema i la comunitat reflecteix la necessitat d'un compromís més profund amb la teoria antropològica i sociològica. En el cas de qualsevol dicotomia o qualsevol tipus de tipus ideal, és important recordar que es tracta de construccions. Ajuden els investigadors a pensar en problemes, però han de ser utilitzats amb deteniment i entenent que les categories i tipus generalment són més fluïdes i imprevisibles del que permet realment el concepte. Un dels aspectes menyspreats del sistema i de les forces comunitàries és la mesura en què existeixen de forma interdependent i constantment s'influeixen mútuament. A través de les seves investigacions, Ogbu va arribar a la conclusió que per entendre la situació de l'alumnat d'una minoria calia contemplar la història de contactes entre aquests dos, així com també l'estatus d'aquesta minoria (diferència entre classes socials) i també la resposta col·lectiva adaptativa que la minoria ha anat creant davant aquestes relacions històriques i davant la situació actual.

Per una altra part, Abajo i Carrasco (2011) ens postulen els principals factors que influeixen en el rendiment escolar.

- Les relacions històriques majoria-minoria. Parlem de la relació històrica conflictiva i hostil entre blancs i negres. Es tracta d'una història d'exclusió, durant nombrosos segles els negres han sofert processos de minorització, marginació i exclusió. Això genera estereotips, prejudicis, temors i representacions negatives i simplificades i recels mutus.
- Les desigualtats estructurals o, el que és el mateix, l'estructura d'oportunitats sociolaborals (estratificada i racialitzada, limitada per als negres). El sistema social actual, l'estructura econòmica i social actual... tot això engloba el tractament actual cap al grup minoritari. Se suposa que hi ha una proclamació de democràcia i meritocràcia, però els grups socials afavorits parteixen d'una situació avantatjosa, i els desfavorits d'una situació desavantajosa; i, a més, aquesta situació de desigualtat d'oportunitats tendeix a justificar-se i reproduir-se per part de la societat majoritària a través de renovats estereotips (“pensament de casta”).
- Les estratègies o models culturals elaborats pel grup minoritari davant de l'educació escolar, com a resposta als anteriors factors i a la percepció de l'estructura d'oportunitats sociolaborals i acadèmiques. És a dir, les percepcions i representacions de la seva situació social i escolar (les creences que la gent d'una comunitat comparteix fa a la seva situació), i les estratègies i pràctiques o comportaments que se'n deriven.

### L'autoconcepte de les minories ètniques

Per una altra part, existeix la evidència empírica que demostra la importància que té l'autoconcepte en el rendiment de l'alumne. Algunes revisions com les de Bryne i els estudis de Bryne y Shavelson (citats per León del Barco et al., 2007) posen de manifest la relació entre l'autoconcepte acadèmic i rendiment. “Es innegable, per tant, el fet que l'escola no pot ser aliena al desenvolupament adequat dels autoconceptes” (León del Barco et al., 2007, p. 55). Per això, es dedica a analitzar l'autoconcepte des alumnes immigrants per millorar les seves expectatives de desenvolupament acadèmic, afirmant que la desadaptació escolar, social i acadèmica està relacionada amb el rendiment escolar.

Entre els diferents tipus d'autoconcepte, per al seu estudi diferencia entre autoconcepte: familiar, acadèmic, emocional i social. León del Barco et al. (2007) investigaren sobre l'autoconcepte a alumnes marroquís. En ells proposen diversos tipus d'autoconcepte, sembla que en autoconcepte de tipus emocional eren més forts en canvi trobaren diferències significatives en l'autoconcepte social.

Les nostres dades evidencien en els alumnes immigrants unes interaccions socials escasses i un nivell d'integració menor. Els alumnes immigrants es perceben amb dificultats per aconseguir i mantenir amics, se senten aïllats i tímids, el que explica una menor sensibilitat social i preocupació pels altres. Aquest aïllament i tancar-se en el seu propi grup dels alumnes marroquins, pot ser un mecanisme de defensa davant el rebuig que perceben en els seus companys de grup majoritari. (León del Barco et al., 2007, p. 62)

Camilleri, citat per (Defensor del Pueblo 2003) explica que alguns alumnes, degut a la escassa valoració de la seva cultura de origen en l'escola, poden tractar per tots els medis que sels identifiqui com a diferents, lo que genera importants conflictes d'identitat i un autoconcepte molt baix. Aquest mateix mecanisme és el que segons Díaz-Aguado (1996) es dona en contextes interètnics en grups minoritaris.

El model ecològic cultural de John Ogbu

### *Introducció*

La teoria explicativa ecològic-cultural va ser elaborada per John Ogbu des del seu primer estudi en 1974 fins a la seva mort a l'any 2003, amb diverses reformulacions i noves aplicacions empíriques de la mateixa, per part del propi Ogbu i d'altres investigadors. Hem de contextualitzar la seva obra als Estats Units i la problemàtica de la comunitat negra dins la nació.

Va desenvolupar una teoria anomenada cultural-ecològica on donava resposta a les problemàtiques dels estudiants minoritaris i la seva formació. Va descriure l'ecologia cultural com "l'estudi dels patrons institucionalitzats de comportament interdependents amb les característiques del medi ambient" (Ogbu 1990a, p. 122).

Aquesta teoria va fer que nombrosos investigadors educatius haguessin de pensar en enfocaments minoritaris a l'escolarització. Es va articular juntament amb les circumstàncies històriques per les quals un grup de persones arriba a la seva condició de minoria era fonamental per comprendre els seus enfocaments a l'educació. A més, la distinció i la diferència cultural entre grups i escoles situa als investigadors per distingir aquells trets culturals que els estudiants porten amb ells a l'escola i que es reproduïxen constantment.

“Més concretament, defenso que el que ha passat amb els negres nord-americans i que, fins a cert punt, encara avui persisteix, així com els "problemes col·lectius" que tenen, els han portat a produir respostes culturals típiques. , "solucions col·lectives". Aquests últims tenen l'efecte d'influir fortament en els nens negres, els seus manera de percebre l'escola i reaccionar-hi. La seva experiència educativa es distingeix, no només de la dels nens blancs, sinó també de la dels nens d'altres minories i, més particularment, de les minories immigrades.” (Ogbu 1992)

L'autor va establir un marc teòric per explicar per què joves negres no tenen el mateix tipus de resultats educatius que els joves blancs d'origen social idèntic. Ell parlava que els joves negres semblaven voler una educació però sembla haver conflictes culturals, així com els problemes d'ensenyament-aprenentatge que se'n deriven, semblen desproporcionats i persistents per a negres i minories similars i no per d'altres.

Aquest marc serviria per explicar per què els joves negres no tenen el mateix tipus de resultats educatius que els joves blancs d'origen social idèntic, així com els problemes d'ensenyament i aprenentatge que se'n deriven, semblen desproporcionats i persistents per a negres i minories similars i no per a d'altres minories.

### *Teories anteriors refutades*

Ogbu (1992) ens parla a les seves obres sobre teories anteriors que explicaven la problemàtica. Aquestes es centren al seu context als Estats units on des dels anys seixanta s'han desenvolupat diversos programes educatius per millorar el rendiment escolar dels nens ghetto. Reflecteixen generalment els supòsits de l'elit del grup dominant i, fins a cert punt, els supòsits d'elit de grups minoritaris. Aquests supòsits es poden agrupar sota dos títols: “deficit perspective” (falta de perspectiva) i difference/discontinuity perspective

(diferència de perspectiva). Una avaluació de les dues perspectives revela, en canvi, que rarament reflecteixen la definició dels seus problemes i no reflecteixen la complexitat dels problemes; més aviat, reflecteixen estrets interessos disciplinaris dels seus promotors i, de vegades, la recerca d'una raó cultural dels desenvolupaments actuals de les relacions racials i ètniques.

### *La falta de perspectiva*

Ogbu (1981) ens explica a la seva obra que el desproporcionat fracàs escolar dels nins i nines negres és degut a una falta de perspectiva. Es creu que els nins blancs de classe mitjana que progressen adequadament a l'escola ho fan perquè tenen unes competències úniques: cognitives, lingüístiques, motivacionals i socials i altres mètodes de criança dels seus pares. En contraposició, els nins negres no disposen d'aquestes competències perquè els pares negres no utilitzen les practiques de criança dels de la classe mitjana blanca.

Degut a això hi ha hagut una manera de solucionar aquest dilema i en les escoles dels ghettos s'han creat programes especialment dirigits per adquirir les experiències i competències instrumentals dels seus companys de classe mitja. També existeixen programes per entrenar als pares com els pares blancs crieu als seus fills. De fet, a les dues conferències també hi va haver una convocatòria per investigar el problema perquè no es coneixia gaire les pràctiques de criança i el desenvolupament infantil entre els negres urbans. Així, en estudis comparatius sobre negres i altres minories, les diferències en les pràctiques de criança infantil han estat generalment considerades "deficients". Aquesta perspectiva de recerca mostra els patrons de classe mitjana blanca com a norma, l'estàndard pel qual s'han de jutjar els altres, ha de ser rebutjada per les següents raons.

Primer, les poblacions de diferents societats o dins de la mateixa societat poden diferir per competències cognitives, lingüístiques, motivacionals i socials no perquè utilitzen diferents mètodes de criança, sinó perquè viuen sota diferents criteris.(Ogbu 1981, p. 7)

Els imperatius culturals d'una població determinada les realitats polítiques, socials i econòmiques de la població decanten en les tasques culturals (per exemple, la subsistència, tasques o activitats econòmiques) dels membres de la població i aquestes

tasques, al seu torn, determinen els atributs adaptatius o funcionals o les competències instrumentals prevalents en la població.” Ogbu (1981).

Podem observar com els estudis actuals no tenen per res en compte els requisits dels imperatius culturals negres i suposen que, erròniament, comparteixen els mateixos imperatius culturals. De totes maneres, en centrar-se estretament en les relacions inter-familiars aquests estudis descontextualitzen la competència de les realitats de la vida. Una altra objecció és que no hi pugui haver cap mètode de criança universal "correcte" per desenvolupar competències instrumentals. Per tant, el patró de classe mitjana blanca no es pot utilitzar per jutjar la correcció o la incorrecció dels patrons observats en altres poblacions. Ogbu (1981) ens explica com aquests estudis que utilitzen la perspectiva de dèficit han generat conclusions dubtoses sobre les influències de la llar sobre la capacitat del nen d'aprendre a l'escola a causa d'una conceptualització inadequada de "context" o "entorn", perquè ignoren les possibles influències de la naturalesa de les competències instrumentals en pràctiques de criança infantil i perquè es basen en la concepció etnocèntrica del desenvolupament.

### *Diferència de perspectiva*

Des de finals dels anys seixanta alguns investigadors, especialment algunes minories, han proposat una visió alternativa que designada com a perspectiva de diferència o de discontinuïtat. Sostenen que els grups minoritaris tenen les seves pròpies cultures; que les cultures minoritàries incorporen diferents pràctiques de criança infantil i que inculquen competències instrumentals diferents dels grups minoritaris. En conseqüència, probablement els nens minoritaris fracassen a l'escola perquè les escoles no reconeixen i no utilitzen les seves competències per a l'ensenyament i l'aprenentatge. Des de la perspectiva de la discontinuïtat cultural, el fracàs escolar desproporcionat per als negres i minories similars i és causat per diferències en competències i comportaments específics que inhibeixen l'efectivitat de comunicació en situacions d'ensenyament i aprenentatge escolar. Tant si es centren en el llenguatge com en la comunicació o en el comportament cultural general.

El principal argument dels defensors de la discontinuïtat és que els nens minoritaris fracassen perquè les escoles no es basen en les competències que els



nens porten a casa i a la comunitat; en canvi, les escoles els imposen normes i requisits culturals de classe mitjana blanca. (Ogbu, 1981, p. 15)

En resum, la perspectiva de dèficit és correcta en observar que els nens minoritaris no venen a l'escola dotats d'habilitats blanques de classe mitjana. Però és incorrecte en afirmar que els fills no tenen aquestes habilitats perquè els pares minoritaris no saben criar els fills com els pares de classe mitjana blanca que criaven els seus fills.

Els defensors de la discontinuïtat donen una interpretació més correcta, és a dir, que els pares minoritaris criaven competencialment els fills per adquirir competències o habilitats adaptatives dins de les seves pròpies cultures. Tot i això, cap dels dos grups proporciona una explicació satisfactòria del vincle que hi ha entre el rerefons infantil i el fracàs escolar posterior. La perspectiva del dèficit afirma que els nens minoritaris fracassen perquè manquen de les habilitats classe mitjana blanca, habilitats necessàries per a l'ensenyament i aprenentatge a l'aula amb èxit; la perspectiva discontinuada afirma que els nens minoritaris fracassen perquè les escoles no reconeixen i utilitzen les seves habilitats. Ogbu (1981) planteja una pregunta i argument molt interessant:

Per què alguns grups minoritaris traspassen els seus "dèficits" i "diferències" per aprendre amb més o menys èxit en públic escoles mentre que altres grups minoritaris no? Un dels arguments d'aquest article és que una de les precondicions per a que un grup minoritari es caracteritzi per un fracàs escolar massiu persistent és un tipus particular de discontinuïtat estructural i d'oposició estructural, com l'estratificació racial entre negres i blancs. (p.16)

Per tant, les perspectives de dèficit com de diferència i discontinuïtat reflecteixen definicions externes de les influències de la comunitat i la llar en l'aprenentatge escolar de ghetto que no tenen en compte el propi gueto. Es tracta d'actuar amb perspectiva, i tenir en compte la multiplicitat de factors que influeixen. La importància de la formulació pròpia dels ghetto sense perjudici dels problemes de fracàs escolar recau en el fet que aquests problemes són col·lectius i no problemes individuals. "Sembla que la perspectiva del dèficit sovint suposa erròniament que els problemes escolars dels gueto són causats per una classe social inferior i pobresa" (Ogbu, 1981, p.17) . Alguns estudis interculturals de Heyman (1979) (citats per Ogbu, 1981) suggereixen, en canvi, que la pobresa per si mateixa no comporta els tipus de problemes de motivació i de conducta que manifesten

els nens de l'escola gueto. A aquest argument Ogbu respon que la perspectiva del dèficit es basa en una visió molt estreta del context i que ignora les influències de les forces socials més àmplies fora de la família i del barri. La perspectiva de discontinuïtat té una visió estreta de la cultura, deixant de banda el paper d'aquests "imperatius culturals" com els aspectes econòmics, polítics i d'estratificació de la societat i el seu impacte en la vida del gueto. A partir d'aquí, Ogbu presenta un model ecològic per l'educació minoritària que pot donar una bona resposta de la complexitat del tema i que tingui en compte el context de la comunitat i les forces domèstiques o les forces de la societat no capturades per les perspectives de dèficit i discontinuïtat.

### *El model ecològic cultural*

El model comença amb una estratificació d'una cultura que representa la majoria envers una o varies cultures minoritàries i les seves conseqüències que això condueix.

Formar part d'un grup racial o ètnic diferent no precedeix a un baix rendiment acadèmic. És quan aquestes categories o grups racials estan estratificats que emergeixen diferències en el desenvolupament escolar i són sistemàtiques. Així els membres que ocupen una posició més baixa/subordinada estan limitats a una posició social/econòmica/política més baixa que la resta. Aquestes diferències racials resulten en diferències en el desenvolupament escolar (Ogbu, 1981).

Una de les majors conseqüències de la segregació en relació a l'ensenyament és el sistema de mobilitat de classe social diferencial. Això és la teoria i el mètode o estratègies d'auto-ascens en una jerarquia de bens socials, especialment en llocs de feina. Una teoria de sistema de mobilitat de "classe social" que incorpora el rang de classes socials accessibles (per exemple, tipologies de treball obertes a adults) regles de elegibilitat per competició per les classes socials existents i com qualificar i competir exitosament per aquestes posicions socials. En primer lloc, té menys béns socials com llocs de treball amb més remuneració que el sistema de mobilitat per estatus del grup dominant. A més, les minories tenen poc o cap control sobre els béns de societat disponibles. En segon lloc, el sistema de mobilitat d'estat minoritari té dos conjunts de regles de comportament per assolir-les. Una és imposada pel grup dominant i pot no ser totalment acceptable per a les minories; l'altre conjunt de regles és desenvolupat per les minories per complementar o substituir les regles imposades externament.

L'educació formal de les minories reflecteix el seu estat tant en el sistema de mobilitat com en el control del grup dominant i en la resposta/es de les minories. Les escoles minoritàries solen ser organitzades i dirigides pel grup dominant gairebé de tal manera que preparen els nens minoritaris per a la participació com a adults en el seu propi sistema de mobilitat d'estat, en lloc del sistema de mobilitat d'estats del grup dominant. Una anàlisi minuciosa de l'accés de les minories a l'escolarització i l'estructura de la seva escolarització, el seu procés (per exemple, les caracteritzacions de llibres de text, els mecanismes de prova, la classificació i l'etiquetatge dels estudiants, l'actitud dels professors i els patrons d'intervenció). Els problemes educatius i les necessitats generen conflictes i desconfiança entre les minories i les escoles. Aquesta situació de conflicte genera una relació desconfiant entre la propietat intel·lectual de les minories i les escoles que, al seu torn, afecten també a les actituds i els comportaments dels nens minoritaris a l'escola.

El rendiment escolar de les minories és just en un nivell adequat per a qualificar-los per a llocs de treball inferiors i altres llocs que tradicionalment se'ls apliquen. Aquests llocs de treball i càrrecs no requereixen molta educació ni aporten molts beneficis per als complements educatius. (Ogbu, 1981, p. 27)

Des de la perspectiva ecològica, les importants influències comunitàries i domèstiques que afecten la capacitat del nen minoritari d'aprendre a l'escola es troben en el conflicte, la sospita i la desconfiança en la relació amb les escoles, en la desil·lusió de la minoria i en la incompatibilitat entre les competències instrumentals i les regles de conducta de comportament, requerides per les estratègies alternatives i les requerides per l'escola. Aquestes influències "especials" són una part important de la raó per la qual, a diferència d'altres, els nens minoritaris no transcendeixen fàcilment els seus "dèficits" i "competències culturals" per aprendre i utilitzar de forma pragmàtica i eficaç les competències instrumentals que promouen l'èxit acadèmic. Ogbu il·lustra aquests problemes amb el cas dels nens que viuen i estan escolaritzats al gueto.

### *Resistència acadèmica*

Un concepte que Ogbu (1992) reflecteix molt bé a la seva obra: el resultat de la resistència acadèmica. Aquesta teoria posa de manifest percepcions i reaccions dels grups subordinats en l'educació, els factors oposats en la seva relació amb el "sistema", és a dir, el sistema escolar. La teoria de la resistència va ser la primera formulada i aplicat a joves de classe obrera a Europa. Willis, basat en el seu estudi etnogràfic sobre joves d'aquesta classe a Anglaterra, va argumentar que aquests joves rebutjaven conscientment les interpretacions i els coneixements que s'ensenyaven a l'escola i es van dirigir a adults de classe treballadora trobar la font dels seus arguments de resistència i exclusió. Així van rebutjar l'escola fabricant contracultures que van acabar entorpint el seu èxit acadèmic i el seu avenç social en ser contractats en els sectors de l'ocupació buscats per les classes mitjanes.

Els estudis d'estudiants nord-americans d'origen indi i mexicà, de primària i secundària, suggereixen que aquests estudiants també mostren rebuig i resistència a la cultura que transmet l'escola. Alguns estudis d'Erickson i Mohatt (citats per Ogbu, 1992) demostren que els nens minoritaris intenten, conscientment o inconscientment, mantenir les seves pròpies creences i comportaments culturals en lloc d'haver d'acceptar les normes i pràctiques escolars que de ben segur que saben ser la base de l'ensenyament i l'aprenentatge. A més, aquests nens no només són reticents a adoptar les regles i estàndards de l'escola i de la classe, sinó que també es reagrupen de vegades en una oposició organitzada contra el professor.

Tanmateix, la resistència dels estudiants negres o minoritaris no es pot equiparar a la resistència dels joves treballadors de classe blanca per almenys dues raons. El primer és que els nens negres no rebutgen conscientment l'aprenentatge i el coneixement acadèmic. Més aviat tendeixen a insistir en que l'escola és quelcom important i, fins i tot si poden dir que el coneixement escolar és el coneixement de les persones blanques i no les pròpies. Volen una educació perquè puguin escapar de la pobresa i els altres entrebancs de la comunitat del gueto (Weis, 1985).

Foster (2004) ens esmenta un dels principis de la investigació de John Ogbu. Es tractava d'analitzar el context, els múltiples punts de vista i dels factors que poden reduir les

possibilitats d'èxit dels nens a l'escola. Es va proposar estudiar educació a Burgherside com a institució cultural. L'escola és només un mecanisme mitjançant el qual aquesta institució atén les necessitats de la societat, els seus segments i els seus membres individuals. L'objectiu era estudiar com la gent de Stockton, inclosos Burgesiders, conceptualitzen el seu sistema educatiu i el seu lloc, i com aquestes conceptualitzacions influeixen en la manera de comportar-se dins de la institució.

Lles forces comunitàries no han rebut prou atenció, és necessari i important mantenir l'equilibri i la perspectiva, examinar, de quina manera afecten les forces del sistema als resultats acadèmics dels estudiants i, també, mirar els dos mentre s'interrelacionen, es reforcen o debiliten els uns dels altres. Remarca la importància de realitzar distints enfocaments dins aquestes àrees i que això millorarà i facilitarà la comprensió dels factors que influeixen en les respostes de les minories a la escolarització.

En conclusió, Ogbu demostra que en una comunitat com Stockton (Califòrnia) els joves negres no ho passen tan bé a l'escola i que el seu nivell d'estudis no és l'adequat. Una de les raons és aquesta falta relativa d'èxit acadèmic, és el tipus d'orientació cultural que projecten a l'escola, és a dir, el model social o la seva percepció de "realitat social" que conté elements de la seva visió sobre els camins d'èxit per als negres, les seves estratègies de supervivència davant la barrera del treball, la seva desconfiança dels blancs i de les escoles que controlen, així com la seva identitat i el seu marc cultural d'oposició. "Una barrera laboral no és una construcció ideològica de les minories; és molt real"(Ogbu, 1992, p.12).

## Disseny metodològic

### Objectius

- Descriure les investigacions i treballs sobre interculturalitat i el rendiment acadèmic de les minories, així com també els factors de risc que els envolten.
- Detectar i analitzar les distintes respostes que s'estan donant respecte a la interculturalitat als centres d'educació primària, des d'un punt de vista crític.
- Analitzar la relació i els factors que poden influir entre el rendiment acadèmic/abandonament escolar i minories ètniques.
- Investigar sobre el treball que s'està fent als centres amb alumnat minoritari de les Illes Balears.

## Metodologia: “Scooping Review”/Revisió sistemàtica exploratòria

La metodologia d'investigació anomenada revisió sistemàtica va sorgir entorn al 1970 i 1980 i, tradicionalment, va ser aplicada a l'àmbit de la salut (Munn et al. 2018). Degut al gran avenç que s'ha produït als darrers anys en l'àmbit de la investigació científica i l'ús d'internet fa que puguem accedir a molta més informació i aquesta torna més complexa. Anteriorment, la evidència s'ha sintetitzat de forma objectiva i científica mitjançant revisions sistemàtiques amb la finalitat de respondre a una hipòtesis concreta. Aquesta metodologia pareixia servir per a resultats quantitius, en canvi, no és suficient quan es tracta d'avaluar intervencions més complexes (Manchado Garabito et al. 2009). En aquest cas, treballant un tema més complex en el qual influeixen nombrosos factors com és la interculturalitat i el rendiment acadèmic de les minories ètniques, resulta difícil establir una hipòtesis concreta. Més recentment, el camp la investigació ha vist l'aparició de revisió sistemàtiques exploratòries les quals son similars a una revisió sistemàtica en la qual es segueix un procés estructurat.

Manchado Garabito et al. (2009) ens defineixen aquest procés seguint aquests elements: criteris d'inclusió, identificar les fonts de la informació i establir estratègies de recerca, establir límits, seleccionar i classificar els estudis, definir les variables del estudi i finalment, un procés d'extracció de dades i comunicació dels resultats.

La revisió sistemàtica exploratòria és considerada com un enfocament vàlid en les circumstàncies on les revisions sistemàtiques són incapaços de trobar els objectius o requeriments necessaris pels investigadors i investigadores. Ara existeix una guia clara sobre la definició de la revisió sistemàtica exploratòria, com gestionar-les i quines són les passes involucrades. (Munn et al., 2018, p. 1)

A partir dels resultats obtinguts poden generar-se hipòtesis sobre futures preguntes d'investigació i proposar-se a àmbits d'estudi que no estan suficientment desenvolupats. Munn et al. (2018) ens mostren diferents exemples i indicacions per fer una revisió sistemàtica exploratòria, entre ells podem usar-la per: identificar el tipus d'evidències a un camp determinat, aclarir conceptes i definicions clau de la literatura, examinar com s'està fent la investigació sobre un tema, identificar factors clau relacionats amb el concepte, com a precursor d'una revisió sistemàtica i, finalment, ens permet identificar i analitzar llacunes del coneixement.

## Objectius i preguntes que es volen respondre

L'objectiu principal d'aquesta recerca sistemàtica exploratòria és tenir una visió general de les investigacions i treballs sobre la resposta generalitzada que se està donant actualment a la diversitat cultural: la interculturalitat. També em centraré a analitzar com són els resultats per a les minories: el rendiment acadèmic i els factors de risc que envolten a les cultures minoritàries. Per això, intentaré aclarir conceptes relacionats amb l'interculturalisme i la seva gestió als centres d'educació primària. D'aquesta manera, detectar i analitzar les diferents respostes que s'estan donant respecte a la interculturalitat.

Per una altra part, analitzar la relació entre el rendiment escolar i entre les cultures minoritàries i investigar sobre les diferents teories i respostes que estan donant sobre el tema. Per què hi ha centres educatius "guetoitzats"? Són inclusius? Per què els alumnes que pertanyen a cultures minoritàries tenen un rendiment acadèmic inferior i/o? Estan els centres educatius responent correctament a les seves necessitats? Quins són els factors que poden influir?.

Per una altra part i finalment, analitzar el treball que s'està fent als centres d'educació primària amb alumnat minoritari de les Illes Balears, establint relacions significatives amb els models teòrics esmentats anteriorment.

## Descriptors i bases de dades consultades

Tema	Interculturalitat crítica i educació/Interculturalidad crítica y educación/Critical Interculturality and education/	Interculturalitat i racisme/Interculturalidad y racismo/ Intercultural and racisme	Rendiment acadèmic i minories/Rendimiento académico y minories/academic performance and minorities	Son Gotleu i interculturalitat/Son Gotleu e interculturalidad
Durada	2015-2020	2019-2020	2016-2020	Des de 2016
Referències Inicials	953	451	1269	75
Referències finals	16	13	17	9
Bases de dades consultades	Dialnet, UNESDOC Biblioteca digital, Eric	Dialnet, UNESDOC Biblioteca digital, Eric	Dialnet, UNESDOC Biblioteca digital, Eric	Dialnet, Google Acadèmics
Criteria d'inclusió i exclusió	Només articles i documents de ciències socials, psicologia i educació. Journal Articles, Report research.	Només documents de ciències socials, psicologia i educació. Journal Articles, Report-Research. Primary Education, Elementary Education	Només articles de ciències socials, psicologia i educació. Grupos minoritarios de estudiantes, estudiantes afroamericanos	Articles de revista Articles d'educació



# Resultats i discussió

## Discussió dels resultats

### Interculturalitat com a model per gestionar la diversitat

Nombrosos autors s'han posicionat del costat de la perspectiva intercultural com a model per gestionar la diversitat actual (Arroyo González 2013; Escámez 2018; Giménez Romero 2003; Lepe-Carrión 2018; Ruiz Delgado 1999; Walsh 2004). Amb el pas dels anys hem passat de parlar del pluralisme cultural amb els simples assimilacionistes (es dedicaven a coexistir més que a conviure), després passant pel multiculturalisme, una política un poc més integradora però no pas inclusiva. Ara, parlem de l'interculturalisme, pareix que és la eina més adequada que tenim per gestionar la diversitat, a més, la necessitem per viure en una societat democràtica basada en la llibertat i la justícia, per així, garantir els drets de tothom. Per una altra part, és considerada ella mateixa com una filosofia que està en desenvolupament i renovació constant. Per tant, ha de ser qüestionada i reflexionada.

El primer que ens diu la teoria és que tot l'entorn escolar ha d'estar compost per pluralisme de grups i cultures humanes, és a dir, reflectir el pluralisme de la societat contant amb grups heterogenis. Ara bé, quin tipus d'escoles interculturals trobem? Són heterogènies i inclusives? Trobem escoles interculturals/inclusives o escoles segmentades?

Rahona López i Morales Sequera (2013) posen en evidència diversos estudis que han manifestat la concentració d'alumnat immigrant en els centres i destaquen la importància de fer una distribució equitativa d'aquest tipus d'alumnat entre tots els centres finançats amb fons públics. A més, ens defineixen dos factors clau que influeixen a aquest fenomen.

Per una part, les famílies de nadius de la societat mostren una major preferència per l'escola concertada, evitant d'aquesta manera els centres escolars públics als que es concentra una elevada proporció d'immigrants. Per una altra part, els alumnes immigrants mostren un comportament que indueix a la concentració a centres públics perquè solen viure en barris de baix nivell socioeconòmic, on l'escola pública és la

opció majoritària. Al mateix temps, les persones immigrants o pertanyents a minories ètniques solen escolaritzar als seus fills a centres en els quals la seva minoria ètnica està representada, com a mecanisme per afavorir la integració dels seus fills al sistema educatiu i com a forma d'impedir una possible discriminació per part dels nadius als alumnes nous.

### *Interculturalitat a Palma: barriada de Son Gotleu*

#### Introducció

Antigament, el barri de Son Gotleu, era una zona dedicada a l'agricultura, fins que a l'època del "boom turístic" es va convertir en una zona on vivia la mà d'obra que va rebre l'illa amb la immigració de treballadors (Comissió d'educació del barri de Son Gotleu 2013). A més, es va produir una segregació residencial a causa de la forta demanda d'habitatge i els barris que s'hi varen adaptar eren coneguts per la seva falta de recursos i edificacions de baixa qualitat. "El barri va ser a poc a poc es va convertir en un gueto en el qual s'anava concentrant cada vegada més població amb pocs recursos econòmics i tot un seguit de circumstàncies complicades associades a aquesta condició" (Merchante, 2010, p. 3). A aquest fet li podem afegir l'augment de la delinqüència juvenil al barri.

Aquest procés continua avui en dia i, en comptes de millorar, ha empitjorat. Els edificis s'han degradat amb el pas del temps i, a causa del preu baix de l'habitatge, han estat ocupats majoritàriament per un col·lectiu immigrant (sobretot, africans i marroquins) que té molts pocs recursos. Son Gotleu s'ha convertit en un gueto on sovint hi ha conflictes socials i del qual la resta de Palma té una visió molt negativa. (Comissió d'educació del barri de Son Gotleu, 2013, p. 420)

Segons Rahona López i Morales Sequera (2013) afirmen que aquesta realitat queda constatada en la distribució dels immigrants segons el centre, on hi ha més concentració d'immigrants en centres de titularitat pública. Per una altra part, les famílies autòctones (no pertanyents a minories ètniques) mostren una major preferència per l'escola concertada, evitant els centres en els quals es concentra una elevada proporció d'immigrants. Al mateix temps, famílies immigrants solen matricular als seus fills en

centres on la seva minoria es veu representada amb la finalitat d'impedir una possible discriminació. Aquesta segregació existent promou una educació intercultural i inclusiva? O aquests alumnes estan sent segregats i discriminats? Són interculturals i inclusives aquelles escoles on aquestes minories presenten la immensa majoria?

### Projectes de millora als barris

Des de fa anys, està en marxa un projecte educatiu al barri en el qual col·laboren diferents tipus de entitats. Amb l'objectiu de millorar el procés socioeducatiu de la població infantil i juvenil del barri de Son Gotleu i prevenir conductes de risc és va elaborar un projecte educatiu col·lectiu, coordinat i compartit entre tots els entres i agents educatius del territori (Comissió d'educació del barri de Son Gotleu 2013). La finalitat és disposar de condicions d'igualtat, convivència i cohesió social a través de la promoció de la participació i la coresponsabilitat de les famílies en un barri on hi ha una conflictivitat social elevada. Totes aquelles realitats tan diferents i alhora tan comunes va donar vida a la Comissió d'Educació. En ella participaren organitzacions com Mater Misericordiae, centres educatius com IES Sureda i Blanes, CEIP Joan Capó, CEIP Gabriel Vallseca, CEIP Es Pont i CC Corpus Christi, desenvolupant tota una sèrie d'activitats específiques per als centres i tallers educatius de tot tipus.

Per la Comissió d'Educació, el paper educatiu de les escoles no pot ser solament cap a dins. No podem ser unes institucions que visquin al marge del que passa fora de l'escola; no podem obviar els problemes personals dels nostres infants, els de les famílies o els del barri on viuen. L'escola no és tan sols una institució on uns professionals transmetem coneixements als infants, sinó que han de ser escoles democràtiques que transmetin valors de diàleg, convivència, benestar, inquietuds, coneixements, etc., i que formin ciutadans capaços de construir un futur millor. (Comissió d'educació del barri de Son Gotleu, 2013, p. 428)

A un altre barri de Palma, Nou Llevant-Soledat Sud, s'ha dut a terme un projecte artístic anomenat "Re-habilitar el barri". L'objectiu és potenciar el valor educatiu basat en el coneixement dels espais del barri, sense oblidar les arrels dels infants. El projecte intenta iniciar una conscienciació respecte als valors que es poden percebre al barri a través d'una intervenció cultural i artística (Jaume-adrover i Berbel-gómez 2019). Penso que poden ser adients activitats amb les quals tinguin en compte les arrels i els orígens

de les seves famílies (i no activitats transmissores de la cultura dominant). Aquests estan carregats d'aprenentatges significatius basats en la seva realitat més propera i que els duu a conèixer el seu patrimoni cultural i històric (Jaume-Adrover i Berbel-gómez 2019).

Unes altres activitats interessants que planteja el projecte són les “històries de barri” o “mi vida en el barrio”, on representen escenes de teatre escrites a partir d'històries de vida de mares i pares d'estudiants del CEIP i ESO Pintor Joan Miró, amb l'objectiu de generar impacte social i la importància de la memòria col·lectiva del barri de Nou Llevant-Soledat Sud. Una altra activitat amb pes social és “Miradas” on s'han realitzat audiovisuals que visibilitzen les problemàtiques/realitats que el barri presenta, entre moltes d'altres. Totes elles promouen un concepte del barri real, amb les seves problemàtiques i també tots els seus potencials duent a terme activitats afavoridores de la cultura i l'art.

Les pràctiques restauratives poden ser una eina útil en aquest context; no es tracta que apareguin com la gran solució a la multitud de problemes als quals s'enfronta el barri, però potser és una forma d'anar construint comunitat des de la base; cal no oblidar el protagonisme dels centres d'ensenyament en els processos de socialització. (Bel, Fiol, i Merchante 2013)

### La importància d'eliminar el racisme. Son Gotleu i les seves representacions

Merchante (2007) defineix la interculturalitat a Son Gotleu com una utopia. Definint-la com pràctiques que propiciïn la interacció entre grups, la diversitat i igualtat entre cultures, sense haver de perdre la identitat. “El problema que es planteja en aquest cas es la dificultat de propiciar aquest apropament, es tracta d'un context on la població autòctona està crispada enfront a una falta de recursos i la entrada de població immigrant representada negativament per la societat receptora” (Merchante, 2007, p. 15).

Segons l'estudi citat, el percentatge de població que valora negativament el seu propi barri se situa en el 51,7%, mentre que la que ho valora de forma positiva amb prou feines arriba a l'18,6%, la resta ho consideren de forma regular.

Aquestes dades indiquen la representació negativa que té la població de Son Gotleu sobre el lloc en el qual resideixen. Podríem avançar les conseqüències negatives sobre l'autoconcepte dels residents com a tals (Merchante, 2010 p. 4).

Aquest autoconcepte el podem relacionar amb l'esmentat anteriorment. Els alumnes i les alumnes de Son Gotleu és poden veure influenciats per ell. Ja no només l'autoconcepte personal que tenim cada u de nosaltres, sinó l'autoconcepte del barri en el qual viu i de l'escola a la que va a aprendre. Al mateix temps i relacionant-ho també amb la hipòtesi de doble risc constatada per Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago i Bargiela (2007) on els estudiants d'un nivell socioeconòmic familiar baix obtenen un rendiment inferior quan són escolaritzats en centres educatius on el nivell socioeconòmic mitjà també és baix.

Merchante (2010) va realitzar un anàlisi qualitatiu centrat en el factor temàtic dels articles de premsa, analitzant el seu contingut i els seus titulars, sobre les referències al barri de Son Gotleu. Arriba a la conclusió que es difonen representacions socials als medis de comunicació referides a la població d'origen estranger. Es centra en una zona determinada i a més se li afegeixen tota una sèrie de circumstàncies i fets que el converteixen en un espai vinculat a problemes socials, delinqüència, actes no normatius e inseguretat. D'aquesta manera el barri és vist de manera despectiva i al mateix temps, aquesta representació acaba formant part del discurs general, etiquetant als ciutadans de Son Gotleu amb connotacions similars a les que habitualment es vincula el barri alhora de ser citat en notícies de premsa.

En definitiva, el focus mediàtic es concentra a Son Gotleu, considerant-se únicament aspectes negatius del barri i la seva relació amb la població immigrants. D'aquesta manera, s'ometen altres circumstàncies relacionades amb la immigració que podrien formar part d'un discurs més optimista i positiu. Però aquest darrer discurs no apareix amb gaire freqüència sinó que s'associen problemàtiques facilitant la seva estigmatització, quedant etiquetat i percebut per la resta de la ciutat, afavorint la seva exclusió. Tots aquests factors poden intervenir també en l'autoconcepte dels nostres alumnes.

Actualment, amb la situació del COVID-19 i l'estat d'alarma en el qual es troba l'Estat Espanyol ha fet que aquestes dificultats empitjorin. La barrera digital que sofreixen els nins i nines de Son Gotleu és una realitat visible ara més que mai. A una notícia del Diari de Mallorca del 29 de Març d'aquest any 2020 ens mostra com han afrontat la situació del a l'escola CEIP Gabriel Vallseca, a Son Gotleu (Galán, 2020) . La directora explica que "no llegan al 8 o 10% los niños que están conectados, más o menos el mismo porcentaje que los que tienen ordenador". D'aquesta manera aquests nins i nines no disposen dels mateixos recursos que els altres per continuar amb normalitat la seva educació. Hi ha una bretxa digital considerable.

A l'escola treballen sense parar per poder garantir el dret a l'educació dels seus alumnes i oferir-los als alumnes imprescindibles per reforçar aquelles competències que són més bàsiques. "Hay un seguimiento constante, no solo educativo, sino sobre todo porque algunas familias sufren una situación delicada que se ha agravado", destaca. Si ja tenien un context econòmic i social desfavorable sense la pandèmia, ara empitjora. La prioritat de molts d'aquests alumnes i famílies a les seves cases serà menjar, més que aprendre a competències acadèmiques.

La directora posa èmfasi a reduir la bretxa existent i la necessitat urgent d'asseure's amb l'administració per cercar solucions a la bretxa digital. A més, aquest canvi s'ha de realitzar ja, ara mateix i no a mitjà termini. S'ha de realitzar una forta inversió en educació i aquesta és més imprescindible que mai per evitar que cap alumne quedi desconnectat i els seus drets i necessitats educatives quedin garantits.

**Rendiment acadèmic a Son Gotleu. El per què del model ecològic cultural i orientacions personals.**

He volgut centrar la meva reflexió en el model ecològic cultural relacionant alguns conceptes amb la realitat que vivim a alguns barris gueto de Palma com pot ser Son Gotleu. El model ecològic cultural descriu "l'estudi de patrons de comportament interdependents amb les característiques de l'ambient" (Ogbu 1990a, p. 122). Aquesta no és una ciència exacta sinó que hi ha multiplicitat de factors que poden intervenir, per tant, no podem centrar-nos només en factors citats per altres autors (desfasats) que centren el problema a l'entorn familiar de l'estudiant i les dimensions

socioeconòmiques i culturals. Hi ha multiplicitat de factors que poden intervenir al rendiment acadèmic dels nostres alumnes i hem de reconèixer-los per canviar-los o millorar-los poder oferir una educació intercultural de qualitat.

M'agradaria fer una reflexió relacionada amb l'índex de segregació i concentració mencionat anteriorment, on podem observar que certs barris de palma mostren certa segregació.

A les Illes Balears, l'1 de gener de 2015, hi residien 1.124.744 persones (50% homes i 50% dones), de les quals 213.348 persones eren de nacionalitat estrangera i suposaven un percentatge del 19,0%, el més elevat de tot l'Estat (la mitjana espanyola és del 9,6%). (Cañellas 2017, p. 167)

He de matisar que en aquestes dades persones de nacionalitat estrangeres són aquelles que no tenen la nacionalitat espanyola. Per tant, tenim nins i nines nascuts aquí de pares immigrants amb nacionalitat espanyola que no apareixeran representats i un altre col·lectiu de risc i minoria ètnica que representa a la societat, la comunitat gitana. Pel cas, el percentatge de població immigrant representat a la nostra societat és considerable. Continuant amb les aportacions de Cañellas (2017) afirma que “de les 88 barriades de Palma, 23 superen el 30% de persones nascudes a l'estranger, de les quals 9 passen del 40% i 2, Sant Agustí i Cala Major, se situen entorn del 50% (48,7% i 51,8%)” (p,168).

Aquesta distribució desigual mostra una certa segregació territorial a Palma, superior en el cas de la població extracomunitària, la qual es concentra a determinats barris, mentre que la comunitària es distribueix de forma més dispersa.

- El 41,6% de la població xinesa viu al barri de Pere Garau.
  - El 28,8% de la població nigeriana viu al barri de Son Gotleu.
  - El 26,9% de la població del Senegal viu al barri de l'Arenal.
  - El 18,5% de la població marroquina viu a Son Gotleu i el 13,4%, a Pere Garau.
- (Cañellas, 2017, p.169)

Recordem que l'índex de segregació parteix de la idea de que les minories segregades ocupen parts del territori urbà. Per tant, un grup està més concentrat des del moment que ocupi una part més petita del territori amb una més alta densitat de població en comparació amb la resta (Merchante, 2007). Relacionat amb l'autoconcepte de les minories ètniques, mencionat al marc teòric, aquest autoconcepte (molt baix) del barri segregat podria influir als alumnes que vagin a l'escola de son Gotleu o visquin allà i conseqüentment, influir en el àmbit acadèmic.

Per una altra part, també pot intervenir el propi autoconcepte personal ja sigui per condicions econòmiques i familiars per pertànyer a la comunitat gitana, ser negre, ser immigrant, entre molts d'altres (Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago and Bargiela 2007; Rahona López i Morales Sequera 2013). El treball de l'escola és treballar aquest autoconcepte i potenciar-lo. Per tant i relacionant-ho amb les evidències empíriques obtingudes per Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago i Bargiela (2007) al seu treball, la hipòtesi de doble risc ens confirma que alumnes com els de Son Gotleu que tenen un nivell socioeconòmic familiar baix (ja tenen un rendiment acadèmic inferior) aquest empitjora quan son escolaritzats en centres educatius on el nivell socioeconòmic mitjà és també baix. Per tant, alumens escolaritzats a centres ubicats a barris gueto (on són segregats) i pertenyents a minories tenen més risc d'obtenir resultats acadèmics inferiors que la resta.

Es interessant reflexionar sobre la feina educativa que fan a Son Gotleu, quines són les seves creences sobre el barri i els conflictes que l'envolten? Quin és el paper de l'escola? Com sabem i ens ha dit la teoria, són factors claus que poden jugar amb el rendiment acadèmic dels nostres alumnes. Per tant hem de tenir-los en compte per desenvolupar una escola intercultural amb valors inclusius. C. V. Merchante (2005) es refereix als conflictes de son Gotleu i diu lo següent:

El conflicte social és una constant a l'hora de parlar del barri; tots els docents fan servir en multitud d'ocasions la paraula «conflicte» com si fos una mica el que s'espera del seu discurs sobre la immigració i l'escola, relació a la qual afegixen l'existència d'un context social tan característic com el del barri de Son Gotleu. Al mateix temps, es preocupen de confirmar la inexistència de conflicte en els centres d'ensenyament i diferencien així el barri d'aquests. (p. 249)



Habitualment, existeix una visió negativa sobre l'alumnat immigrant, així com també sobre les minories ètniques autòctones. Això propicia que se situï a segons quins alumnes com a "problemàtics" i amb escasses esperances perquè puguin obtenir èxit acadèmic.

Es considera que són situacions familiars, socials, culturals, econòmiques, etc., les que condemnen aquests alumnes i els neguen les possibilitats d'ascens social. Els docents, en el seu discurs, generalitzen aquests factors externs a tot el col·lectiu i es dirigeixen a aquests a l'hora d'establir arguments sobre els factors que incideixen negativament en aquests alumnes. (C. V. Merchante, 2005, p. 249)

Un altre concepte relacionat amb la teoria d'Ogbu seria la falta i diferència de perspectiva. Com els grups minoritaris sostenen les seves pròpies cultures i modes de vida, els nens i nenes poden fracassar perquè no reconeixen aquestes competències, sinó que a les escoles es fomenten les normes i requisits de la classe cultural mitjana blanca (i no senten la seva cultura i mode de vida representada). Llavors, poden generar cert rebuig cap a l'escola. L'autor ens parlava d'actuar en perspectiva, tenint en compte la multiplicitat de factors que influeixen i no centrar exclusivament el problema en que "els problemes escolars del gueto son causats per una classe social inferior i pobresa" (Ogbu, 1981, p.17).

Per una altra part, i continuant amb la creença de que el problema està al context dels nostres alumnes i és per allò que no progressen adequadament, anem a analitzar un altre factor que juga un paper molt important: les famílies. Què en pensen els docents? Merchante (2005) diu el següent:

També es troben diferències a l'hora de representar els pares dels alumnes. El discurs dels docents de vegades tendeix a presentar una dicotomia constituïda bàsicament per pares autòctons-pares immigrants. Es persegueix obtenir uns arguments adequats per poder comparar ambdós col·lectius i emfatitzar de manera més notòria les mancances dels pares immigrants. (p. 249)

Aquí podem relacionar-ho amb un concepte que ens explica Ogbu (1981) en relació a la falta de perspectiva. Es creia que nins blancs no progressaven adequadament gràcies a les competències úniques que els transmetien els seus pares. En contraposició, els pares pertanyents a altres cultures no tenen aquestes pràctiques de criança i per això, fracassa ven i eren considerades com a deficientes. L'autor la rebutja i exposa que utilitzen diferents mètodes de criança perquè viuen sota diferents criteris, diferents experiències i modes de concebre la vida. Aquestes tasques són atributs adaptatius. Per això, és necessària una comunicació activa, positiva, empàtica i sense prejudicis; una mirada neta cap a les famílies i la comunitat per desenvolupar-se com una autèntica escola intercultural, inclusiva i cooperativa.

Podem observar com alumnes es poden trobar entre la espasa i la paret en situacions escolars. Moltes de les actituds i situacions d'abandonament escolar poden ser desenvolupades després de ser forçades a acceptar el seu estatus minoritari, acceptant la cultura majoritària (en la qual no es troben representats) i sofrint processos d'aculturació. Al mateix temps, aquestes persones que adopten actituds i comportaments que condueixen a l'èxit s'enfronten a pressions socials i són acusats de jugar el paper dels blancs i/o de la cultura dominant (Ogbu, 1981).

Es varen realitzar diferents enquestes per saber la percepció i inquietuds que tenen els alumnes respecte a l'escola (Merchante, 2008). Aquests van ser alguns dels resultats:

- La immensa majoria pensen que l'escola és un lloc on s'aprèn.
- Els alumnes nascuts a les Illes presentaven una negació més gran sobre el futur i la relació amb l'escola (no esmenta exactament la procedència d'aquests alumnes però pens que podrien ser d'ètnia gitana)
- Els marroquins es senten distanciat dels docents.
  - o Creuen que els docents no es preocupen pel seus problemes.
  - o Ells tenen una bona consideració de la seva figura, per tant es senten incompresos.

Els alumnes d'Amèrica llatina i els orientals eren els més valorats mentre que els més negativament valorats, igual que en estudis anteriors (Sarrate, 2003), tornen a ser les persones d'ètnia gitana i marroquins/es. Això es pot referir a la relació entre la dificultat d'integració escolar de les minories i la contradicció amb la cultura tradicional. Aquesta

circumstància podria explicar que la integració escolar sigui més difícil per a certs alumnes d'origen marroquí i d'ètnia gitana (Díaz Aguado, 2006).

La majoria considerava que això no ocorria així, encara així, penso aquestes creences que tenen alguns alumnes podrien estar relacionades i reforçades amb el fet que ells són els que pateixen unes representacions socials negatives. “Aquesta circumstància pot influir negativament en la inclusió d'aquest col·lectiu, ja que la reacció davant un medi hostil pot reforçar els aspectes que els diferencien i els identifiquen” (C. V. Merchante, 2005, p. 252).

El mateix cas ocorreria als centres escolars on certs col·lectius d'immigrants se senten amenaçats com a tals i des d'un punt de vista cultural, reaccionen envers un reforç dels patrons culturals o s'inicia un procés de segregació. “En aquest sentit, podem considerar les representacions socials com un factor a considerar a l'hora d'afrontar la formació dels docents, ja que aquestes poden ser contradictòries amb la realitat inicial i actuar negativament sobre la relació entre alumnes immigrants o les seves famílies i l'escola” (C. V. Merchante, 2005, p. 252).

Diversos autors escrivint sobre les diferents teories relacionades amb el rendiment escolar de les minories arriben a la conclusió de que les forces del sistema i les forces de la comunitat són necessàries per comprendre les respostes de la minoria a l'escolarització (Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago and Bargiela 2007; Rahona López i Morales Sequera 2013). Per tant, no només podem centrar-nos en un únic factor sinó que hem de tenir en compte la multiplicitat de factors que poden influir en els nostres alumnes, empatitzant amb ells i elles, les seves comunitats, famílies i problemàtiques. D'altra banda, reconèixer formes de racisme per poder combatir-lo i així oferir una educació intercultural amb valors vertaderament inclusius, atenent a les necessitats de cada un dels nostres alumnes, afavorint el seu progrés i inclusió dins la societat. És necessari esmentar que estem parlant de construccions, en moltes ocasions errònies en les quals hem de fer un anàlisi i reflexió profunda d'elles.

## Conclusió

He pogut determinar com **la interculturalitat** i l'educació **inclusiva s'imposen com a model per gestionar la diversitat actual**, amb la premissa que han d'estar constantment avaluats, reflexionats i millorats. L'educació intercultural s'ha d'establir com una necessitat per atendre a qualsevol població diversa en religions i cultures. Ara bé, hem analitzat com tant en la societat global com l'autòctona aquesta interculturalitat no queda del tot reflectida, creant-se barris gueto i dins d'aquests, centres gueto, on la immensa majoria pertany a minories ètniques. He detectat que escoles algunes escoles poden estar patint un índex de segregació i concentració que no reflectiria una educació intercultural heterogènia, sinó que estan essent segregats i com a conseqüència, privats al dret d'una educació intercultural i inclusiva.

Per una altra part, he pogut indagar en els **projectes de millora** que es duen a terme a aquests barris on fan una magnífica i solidària feina en xarxa, juntament amb tots els serveis del barri. D'aquesta manera, intenten donar resposta a les necessitats de la comunitat. En canvi, i com diu la mateixa teoria, aquesta interculturalitat ha d'estar constantment revisada i actualitzada, per tant, hem de seguir aturant-nos a reflexionar sobre les nostres pràctiques com a docents, qüestionant-nos si estan tenint en compte la realitat de les minories ètniques, desenvolupant pràctiques inclusives i oferint una mirada neta, sincera i empàtica cap al nostre alumnat i les seves famílies, garantint en tot moment el seu desenvolupament. Ara bé, els resultats d'alguns estudis com León del Barco et al. (2007); Salas (2017) i Weis (2018) manifesten problemes d'adaptació social i competències socials i per tant, d'inclusió social. La institució tampoc pot romandre impassible i deu respondre a les necessitats educatives dels alumnes

Actualment i a causa de la situació del COVID i l'estat d'alarma present a l'estat espanyol, els nins i nines de Son Gotleu no han pogut anar a classes. Aquests infants viuen en situacions econòmiques desfavorables i no arriba al 10% els que tenen accés a internet/ordinador a casa seva. Per tant, estan patint una **bretxa digital** que els impedeix accedir a l'educació en igualtat de condicions que la resta.

Al mateix temps he analitzat la importància de **detectar i eliminar el racisme**, sobretot el racisme subtil, present moltes vegades a la nostra societat i, en conseqüència, a les

nostres escoles. S'han de desenvolupar pràctiques que tinguin en compte i incloguin totes les cultures, evitant l'estigmatització i segregació d'elles. Hem vist com la difusió de notícies, moltes vegades de caire sensacionalista té a veure amb l'expansió d'una visió negativa i perillosa del barri de Son Gotleu que amb una realitat quotidiana.

També els **resultats acadèmics** són desiguals per a les minories. Així ens ho han demostrat diversos estudis on hem pogut analitzar els diversos **factors que poden influir**, com el nivell socioeconòmic, l'autoconcepte que es té del barri, l'autoconcepte personal de cada un d'ells, l'autoconcepte familiar, entre d'altres. A més, aquest concepte empitjora i es converteix en una situació de doble risc quan els nins i nines que pateixen situacions de desigualtats econòmiques són escolaritzats en un centre on el nivell econòmic és mitjà-baix, aquí els resultats són encara pitjors per elles i ells (Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. i Santiago i Bargiela 2007; Rahona López i Morales Sequera 2013).

La teoria del model ecològic cultural d' Ogbu (1992) es pot relacionar amb la realitat que es viu a Son Gotleu. Les percepcions dels alumnes a Son Gotleu semblen actituds i comportaments molt similars, sobretot per alumnes immigrants marroquins i d'ètnia gitana (Merchante, 2008). La teoria d'Ogbu és oberta incloent de factors més amplis que poden influir al rendiment dels alumnes i té en compte el context social estratificat on hi ha tota una estructura estereotipada que limita les seves oportunitats i per una altra part, com poden afectar les forces de la comunitat. És degut a això que moltes vegades es troben desconcertats i són conduïts a baixes expectatives, baix rendiment i abandonament escolar. Aquesta resposta pot ser considerada com una resposta adaptativa a la realitat social. Per una altra part, és necessari esmentar els processos d'aculturació que intervenen al fenomen i com es poden no sentir representats amb la cultura majoritària que transmet l'escola (que moltes vegades té una mirada negativa cap aquest alumnat), no senten la seva pròpia representada i és per això que acaben rebutjant el sistema totalment. Per tant i finalment el treball del sistema, les escoles i professionals docents és oferir una mirada neta, oberta, empàtica i reflexiva que tingui en compte tots els factors que poden influir en el rendiment acadèmic, especialment el de les minories ètniques, ja que no es troben en igualtat de condicions que la resta, essent els resultats sempre pitjors per ells.

## Bibliografia

- Abajo Alcalde, J. E., & Carrasco Pons, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca.Revista de Pensament i Anàlisi.*, 11, 71–92.  
<https://doi.org/10.6035/recerca.2011.11.6>
- Abajo, E., & Carrasco, S. (2005). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanas. *CIDE/Instituto de La Mujer*, 4.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación*. Fugem educación+ecosocial.  
<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Arroyo González, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144–159.
- Bel, M., Fiol, P., & Merchante, C. V. (2013). Prácticas comunidad desde los construyendo la restaurativas: centros de enseñanza Maria. *Educació i Cultura*, 213–224.
- Beltrán, O. (2005). Jordan and the Refugee Crisis: Missteps and Missed Opportunities. *Asociaciones Colombianas de Gastroenterología, Endoscopia Digestiva, Coloproctología y Hepatología*, 1, 60–69.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcg/v20n1/v20n1a09.pdf%0Ahttps://intpolicydigest.org/2016/03/29/jordan-and-the-refugee-crisis-missteps-and-missed-opportunities/>
- Beorlegui, C. (2006). La capacidad lingüística del ser humano: una diferencia cualitativa. *Thémata: Revista de Filosofía*, 37, 139–168.
- Cañellas, B. (2017). Integració ? Resultats acadèmics i altres indicadors de l ' alumnat estranger. *Anuari de l'Educació de Les Illes Balears*, 164–183.
- Cesar, A. L. S. (2015). Resenha: Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina. In *Pontos de Interrogação — Revista de Crítica Cultural* (Vol. 4, Issue 2). <https://doi.org/10.30620/p.i.v4i2.1689>

- Comissió d'educació del barri de Son Gotleu. (2013). Projecte "El barri educa." *Anuari de l'educació de Les Illes Balears*, 418–434.
- Defensor del Pueblo. (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis Descriptivo y estudio empírico Volumen II. *Farmacopea Argentina*, 1, 2745.
- Díaz-Aguado, M.J.; Baraja, A. (1993) Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos. *Madrid: CIDE*.
- Docal, J. C. (2008). Design and implementation of a coeducational program for the improved coexistence and holistic development of students and their families in a primary school. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 287.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Emelina López, José González, L. L. (2012). Explicación del rendimiento a partir del contexto. Algunas propuestas de análisis gráfico y estadístico. *Bordón*, 64(2), 127–149.
- Escámez, J. (2018). *Educación intercultural* (Issue February 2002). University of Valencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=23241>
- Gairín Sallán, J., & Iglesias Vidal, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuente presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(1), 61–75.
- Galán, R. (29 de marzo de 2020). Los alumnos de Son Gotleu, más desconectados que nunca. *Diario de Mallorca*. Recuperado de:  
<https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2020/03/30/desconectados-1498582.html>
- García A., Sáez J., (1998). Del racismo a la interculturalidad Competencia de la educación, Madrid, España: Narcea S.A.

- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo E Interculturalidad. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 11–20.
- Graves, S. L., & Blake, J. J. (2003). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377–402. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.377>
- Humanos, C. N. de los D. (2018). *Derechos Culturales y Derechos Humanos* (SEGOB. Sec (ed.)). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Jaume-adrover, M., & Berbel-gómez, N. (2019). Passat , present i desig de futur del Nou Llevant – Soledat Sud : projecte artístic transdisciplinari ‘ Re-habitar el barri .’ *Anuari de l’educació de Les Illes Balears*, 252–266.
- Jensen, A. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement. *Harvard Educational Review*, 39(1), 1–123. <https://doi.org/10.17763/haer.39.1.l3u15956627424k7>
- Joan, S., & Price, E. (1972). The programs of Planned Variation in Head Start and of early childhood education included in each , and the results found growth suggested an equality of effects of well-implemented approaches suggested a specificity of effects such that programs with spe. *Department of Health, Education, and Welfare, Washintong, D.C.*, 4.
- Lara, L. (2017). Adolescentes latinoamericanos en España: Aculturación, autonomía conductual, conflictos familiares y bienestar subjetivo. *Universitas Psychologica*, 16(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.alea>
- León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Gómez Carroza, T., Gonzalo Delgado, M., & Latas Pérez, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes Psicol*, 25, 53–65.



- Lepe-Carrión, P. (2018). Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia. *Educacao e Pesquisa*, 44.  
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174819>
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F. & Santiago, K., & Bargiela, R. (2007). Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio Diferencial del Nivel Socioeconómico Familiar y el del Centro Escolar Education. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 66(8), 15.
- Manchado Garabito, R., Tamames Gómez, S., López González, M., Mohedano Macías, L., D'Agostino, M., & Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias. *Medicina y Seguridad Del Trabajo*, 55(216), 12–19.  
<https://doi.org/10.4321/s0465-546x2009000300002>
- Martínez, P. L. (2019). ¿ Por qué hay conflictos interculturales en los barrios españoles ?. Partiendo del barrio de la Paz de Murcia . *La Acción Social. Revista de Política Social y Servicios Sociales.*, III/2, 13–26.
- McGown, J. A. M., & Slate, J. R. (2019). Differences by Economic Status in Grade 3 Reading Performance: A Texas Multiyear Study. *Athens Journal of Education*, 6(3), 189–208. <https://doi.org/10.30958/aje.6-3-2>
- Merchant, C. V. (2003). Profesores, alumnos y inmigrantes. Dos protagonistas condicionados. *Universitat de Les Illes Balears*, 368.
- Merchante, C. V. (2008). Representacions socials: docents i alumnes en un context estigmatitzat. El cas de Son Gotleu. *Anuari de l'educació de Les Illes Balears*, 2–5.
- Merchante, V. (2010). El barrio de Son Gotleu y su representación social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 45, 1–23.
- Merchante, V. (2007). La utopia de la interculturalidad. El caso del barrio de Son Gotleu. *Revista de Ciencias Sociales*, 33, 1–19.
- Meunier, F., Van de Vyver, J., Bradley, L., Thouëсны, S., & Kanareva-Dimitrovska, A. (2019). Assessment of interculturality in online interactions: methodological

considerations. *CALL and Complexity – Short Papers from EUROCALL 2019, 2019(Ic)*, 218–222. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.38.1012>

Michael Foster, K. (2004). Coming to terms: a discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minority academic achievement. *Intercultural Education*, 15(4), 369–384. <https://doi.org/10.1080/1467598042000313403>

Moliner, Lidón Miravet y Moliner, O. G. (2009). Percepciones del profesorado sobre la diversidad Estudio de un caso (Perceptions of teachers regarding diversity: a case study). *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 23–33.  
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-2.pdf>

Moreno, P. (n.d.). *Reflexiones en torno a la segunda generación de inmigrantes y la construcción de la identidad*.

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>

Nguyen, N. H., Subhan, F. B., & Williams, K. (2020). Barriers and Mitigating Strategies to Healthcare Access in Indigenous Communities of Canada : A narrative Review. *Healthcare*, 1–16.

Obando, J. (2015). *Mujeres jóvenes hijas de inmigrantes latinoamericanas en Mallorca*. 83.  
[http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3780/Obando\\_Ron\\_Jessica\\_Dni\\_ela.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3780/Obando_Ron_Jessica_Dni_ela.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ogbu, J. U. (1990). Minority Education in Comparative Perspective. *The Journal of Negro Education*, 59(1), 45. <https://doi.org/10.2307/2295291>

Ogbu, J. U. (1981). Schooling in the ghetto: An ecological perspective on community and home influences. *The National Institute of Education Follow Through PLanning Conference*, 175–185.

- Ogbu, J. U. (1992). Les Frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue Française de Pédagogie*, 101(1), 9–26. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1307>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2019). Rutas de la interculturalidad. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Pascual Barrio, B. (2013). Treball comunitari intergeneracional : l'experiència de dos projectes socioeducatius intergeneracionals a Palma. *Anuari de L'envelliment: Illes Balears*, 83. <http://mendeley.csuc.cat/fitxers/05bb83a32ea944022fa5cf8e1ff45752>
- Rahona López, M., & Morales Sequera, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación ( RASE )*, 6(1), 72–90. <https://doi.org/10.7203/RASE.6.1.8598>
- Richards, D. A. R., Awokoya, J. T., Bridges, B. K., & Clark, C. (2018). One size does not fit all: A critical race theory perspective on college rankings. *Review of Higher Education*, 42(1), 269–312. <https://doi.org/10.1353/rhe.2018.0030>
- Rodríguez, R. B., & Martínez, J. B. (2010). Familia, Escuela, Comunidad : pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 69, 47–57.
- Ruiz Delgado, B. (1999). Racismo, ciencia y educación intercultural. In *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (Issue 4, pp. 27–42).
- Salas, A. (2017). *Los velos del racismo: percepción del profesorado sobre el uso del velo en los centros educativos* [Universidad de León]. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/6959>
- Santiago, O. De. (2016). ¿Qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes? *Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura*, 4.
- Sarrate Capdevila, M<sup>a</sup> L. (2003). Percepciones de profesiones y alumnos ante la

- diversidad cultural. En Luque Domínguez, P. A., Amador Muñoz, L. V. y Malagon Bernal, J. L. *Educación Social e inmigración*, Sevilla: SIPS-Diputación de Sevilla, pp. 201-208
- Solé, C. (1996). Racismo, etnicidad y educación intercultural. *Papers. Revista de Sociologia*, 53, 201. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1905>
- Turner, K. M. (2008). An Integrated Student Support Model: The effect of communities in schools on elementary minority and economically disadvantaged student achievement. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 287. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Vecina Merchante, C., & Ballester Brage, L. (2012). Organización social, trabajo en red y desarrollo comunitario. El caso de Son Gotleu y Pere Garau. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(2). [https://doi.org/10.5209/rev\\_cuts.2012.v25.n2.39625](https://doi.org/10.5209/rev_cuts.2012.v25.n2.39625)
- Walsh, C. (2004). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Journal of Mathematical Physics*, 29(7), 1535–1536. <https://doi.org/10.1063/1.527899>
- Warnock, M. (2013). The concept of equality in education. *Tracing Education Policy: Selections from the Oxford Review of Education*, 11–19. <https://doi.org/10.4324/9780203770351>
- Weis, L. (2018). Between two worlds. Black students in an urban community college. In *Routledge Library Editions* (Vol. 53, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Willms, J. D. (2003). Gradients and Community Differences Final Report. In *Development* (Issue February).
- Works, C. (2003). Educación Intercultural (Intercultural Education). *Estudios Sobre Educación*, 4.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>