

Artículo de Investigación

Variaciones en la percepción de la interculturalidad del alumnado de centros educativos segregados y no segregados. Un estudio de casos

Variations in the perception of interculturality among students in segregated and non-segregated schools. A case study

Manuel de-Besa Gutiérrez¹: Universidad de Cádiz, España.

manuel.debesa@uca.es

Cristina Goenechea: Universidad de Cádiz, España.

cristina.goenechea@uca.es

Soukaina Belkat: Universidad de Cádiz, España.

belkatsoukaina@gmail.com

Fecha de Recepción: 14/06/2024

Fecha de Aceptación: 02/10/2024

Fecha de Publicación: 24/01/2025

Cómo citar el artículo:

De-Besa Gutiérrez, M., Goenechea, C y Belkat, S. (2025). Variaciones en la percepción de la interculturalidad del alumnado de centros educativos segregados y no segregados. Un estudio de casos [Variations in the perception of interculturality among students in segregated and non-segregated schools. A case study]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1346>

¹ **Autor Correspondiente:** Manuel de-Besa Gutiérrez. Universidad de Cádiz (España).

Resumen:

Introducción: Esta investigación realiza un análisis comparativo de las percepciones respecto a la diversidad cultural de adolescentes procedentes de dos institutos públicos de Algeciras (Cádiz), uno con una presencia alta de alumnado procedente de Marruecos y el otro, por el contrario, con una presencia mínima de este alumnado. **Metodología:** Se realiza un cuestionario compuesto por cuatro bloques (percepciones sobre la diversidad cultural, consideraciones sobre la diversidad cultural, consideraciones sobre aspectos relacionados con los procesos de construcción de sus identidades y visión del futuro), a 275 adolescentes entre 14 y 18 años. **Resultados:** Existe una relación positiva entre vivencia en el centro educativo de la diversidad cultural y la percepción positiva de ésta. **Discusión:** El hecho de vivir en un entorno fronterizo multicultural no parece influir en la identidad cultural. El alumnado del centro segregado se siente menos identificado con la cultura española y menos europeo, siendo la religión una cuestión significativamente más importante en la construcción de sus identidades. **Conclusiones:** para avanzar en la construcción de una sociedad más intercultural debemos avanzar en el sentimiento de pertenencia del alumnado segregado y en la reducción de la percepción de interculturalidad conflictiva del alumnado del centro no segregado.

Palabras clave: diversidad cultural; inmigración; adolescencia; identidad; interculturalidad; estrecho de Gibraltar; alumnado extranjero; frontera.

Abstract:

Introduction: This research carries out a comparative analysis of the perceptions regarding cultural diversity of adolescents from two public high schools in Algeciras (Cádiz), one with a high presence of students from Morocco and the other, on the contrary, with a minimal presence of this student body. **Methodology:** A questionnaire composed of four blocks (perceptions of cultural diversity, considerations on cultural diversity, considerations on aspects related to the processes of construction of their identities and vision of the future) was administered to 275 adolescents between 14 and 18 years of age. **Results:** There is a positive relationship between the experience of cultural diversity in the educational centre and the positive perception of it. **Discussion:** Living in a multicultural border environment does not seem to influence cultural identity. Pupils in the segregated school feel less identified with Spanish culture and less European, with religion being a significantly more important issue in the construction of their identities. **Conclusions:** In order to advance in the construction of a more intercultural society, we must make progress in the sense of belonging of segregated pupils and in reducing the perception of conflictive interculturality of pupils in the non-segregated school.

Keywords: cultural diversity, immigration, youth, identity, interculturality, Strait of Gibraltar, foreign students, border.

1. Introducción

Este estudio se sitúa geográficamente en la frontera entre Marruecos y España. A nivel disciplinar, se ubica en la corriente internacional de investigación de fronteras, que está ganando relevancia en la actualidad (Tapia, 2017). Las fronteras son espacios multiculturales donde los límites geográficos de los Estados son evidentes, pero los límites culturales y humanos se vuelven borrosos (Brambilla y Jones, 2020).

En este escenario, las fronteras se constituyen “como un indicador material y simbólico de las demarcaciones nacionales y, los movimientos de población, un cuestionamiento a la rigidez de los límites y, por tanto, al propio concepto del Estado-nación” (Lastra y Coraza, 2020, p. 13). Así, se ha afirmado que

el espacio fronterizo parte del hecho de ser un espacio multicultural que alude al reconocimiento del pluralismo y a la presencia (en un mismo espacio social) de personas identificadas con culturas variadas. Desde este espacio físico y social interesa avanzar en el análisis de las relaciones complejas que se desarrollan desde la convivencia en diversidad (Goenechea *et al*, 2024, p. 4).

Es una frontera que no solo se cruza, sino que se vive, y en muchas ocasiones de manera desigual e injusta. Se ha descrito así la paradoja de nuestras relaciones con el vecino del sur:

pueden ser extraordinariamente boyantes en relaciones económicas, e incluso abrirse a perspectivas de complementariedad, pero hay un poso de constante prevención entre Estados y pueblos (...) Se trata de la realidad del desconocimiento mutuo, con percepciones sociales y estereotipos negativos que crean un clima de fondo de desconfianza” (Del Valle, 2021, p. 3).

La investigación² de la que se extraen los datos que analizamos en este artículo busca conocer las percepciones sobre la diversidad cultural de adolescentes que viven en ambos lados de la frontera (Algeciras-Tetuán). Sin embargo, en este artículo nos centraremos concretamente en analizar las diferencias existentes entre las percepciones de los adolescentes situados en el lado español de la frontera pertenecientes a dos institutos públicos, uno con una presencia muy alta de alumnado extranjero (al que llamaremos IES 1) y el otro con una presencia mínima de este tipo de alumnado (IES 2). El estudio se realiza en Algeciras, una ciudad caracterizada por su diversidad cultural, en concreto, de población de origen marroquí. Según el INE, de las 122.368 personas que residen en Algeciras a 1 de enero de 2022, 10.104 (8,25%) tienen nacionalidad extranjera. Una de cada 5 personas extranjeras que viven en la provincia de Cádiz lo hace en la ciudad de Algeciras, que tiene un peso del 9,8% del conjunto de la población provincial. Algeciras destaca por ser el puente marítimo entre Europa y África, con una gran afluencia de movimientos mercantiles. Los datos oficiales disponibles en ambos lados de la frontera no reflejan completamente la diversidad de su población. Esto se debe a que, como zona fronteriza, es un lugar de tránsito continuo donde los extranjeros a menudo están de paso hacia otros países europeos o realizan estancias temporales, por lo que no llegan a incluirse en las cifras oficiales de población.

Consideramos la frontera sur de Andalucía como una frontera líquida, no solo debido a los océanos que la rodean, sino también por su constante permeabilidad. El concepto de frontera líquida proviene de las ideas de Bauman (2002), quien utiliza la fluidez o liquidez como una metáfora adecuada para entender la naturaleza de la fase actual de la historia de la humanidad, la modernidad líquida, en la que las estructuras sociales basadas en el territorio se fragmentan y las fronteras son tan permeables que los estados se ven obligados a protegerlas con avanzados sistemas de seguridad, como el SIVE (Sistema Integrado de Vigilancia Exterior) que supervisa la frontera sur de Europa. El endurecimiento y la militarización de los regímenes fronterizos son evidentes en el uso de sofisticados equipos para la supervisión de las fronteras, como los dispositivos de control biopolítico. Con ello se intenta hacer desaparecer gradualmente el ser humano como agente de su propio destino. Al incluir al migrante en un sistema de datos se facilita su exclusión en los sistemas de vida (Duque *et al.*, 2024).

² Proyecto “Creciendo en la Frontera 2023. Percepciones adolescentes tras el cierre fronterizo”, financiado por el Aula del Estrecho de la Universidad de Cádiz.

Como señalan Zorko *et al.* (2023), paradójicamente mientras en la actualidad “se debate ampliamente sobre la apertura de la globalización, la presencia virtual, y el ciberespacio, cada vez hay más pruebas de que los obstáculos físicos se multiplican a lo largo de las fronteras de los Estados nacionales”. Un informe del Parlamento Europeo especifica que entre 2014 y 2022, la longitud total de las vallas fronterizas en las fronteras exteriores de la UE y dentro de la zona UE/Schengen creció de 315 km a 2.048 km” (Dumbrava, 2022, p.1). A pesar de lo anterior, las personas siguen arriesgando la vida y en muchas ocasiones, perdiéndola, para cruzar fronteras cada vez más militarizadas. A pesar de los esfuerzos tecnológicos y militares de los estados, las personas continúan migrando. Según datos de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (2023) al menos 5.744 personas murieron o desaparecieron durante los tres últimos años tratando de entrar en territorio español desde África, lo que supone que cada día han perdido la vida más de cinco personas. Algunas autoras (Hernández y López-Sala, 2023) se detienen a estudiar la importancia de las emociones en este fenómeno, en su dimensión dual: “como recurso estratégico y motor de impulso a lo largo del proceso migratorio, y como reacción frente a la diversidad de situaciones vividas en los contextos fronterizos por los que transitan las personas”. De este modo, se produce una lucha constante entre los sentidos subjetivos de la emigración y las fuerzas opuestas del Estado. Así, las emociones “fungieron como propulsoras para avanzar y resistir durante la travesía o se transformaron en muros paralizantes, mientras que otras más sirvieron para retar el poder de las estructuras en la antesala de los Estados-nación” (Hernandez y López-Sala, p. 2 y ss.).

No obstante, según Bauman (2002, p. 50), los Estados finalmente, ya sea de manera voluntaria o involuntaria, se ven forzados a "abrir su territorio a las presiones globales, afrontando las contradicciones humanas, sociales y económicas que ello conlleva". Las identidades características de esta época son fugaces; no existe una identidad "sólida" en el sentido tradicional, sino una multiplicidad de identificaciones parciales que se desplazan, se sustituyen y se articulan de forma desigual y combinada (Núñez, 2007). Esto es especialmente aplicable a la etapa adolescente, que representa un período de exploración, cambios y de reconocimiento de la identidad cultural (Mir, 2022), que en este caso está condicionado por el entorno fronterizo en el que se desarrolla. En este sentido, las ciudades fronterizas como Algeciras representan espacios de convivencia de culturas, donde la identidad cultural puede verse influenciada por la diversidad cultural del entorno (Feixa y Sánchez García, 2019). Asimismo, las tensiones, desencuentros y problemáticas entre el Norte y el Sur Global pueden manifestarse en los espacios fronterizos de ambas construcciones geopolíticas, donde la diversidad cultural y religiosa aumentan (Calderón *et al.*, 2023). Solo siendo la identidad perceptible como condición de posibilidad, se puede evitar el etnocentrismo a través del proyecto intercultural. Abriéndose las culturas a la pluralidad de identidades se humaniza al sujeto a través de relaciones de cooperación que reivindican la dignidad humana más allá de las fronteras territoriales que nos separan (Díaz Montiel, 2022, p. 5).

El fenómeno de la concentración de alumnado extranjero en determinados centros de una localidad viene siendo estudiado en la literatura científica sobre escolarización de extranjeros, habiéndose constatado ampliamente en España (García Castaño y Rubio, 2013; Goenechea, 2016). Así, se ha afirmado que el incremento de la población migrante extranjera en España ha estado vinculado a su propia segregación escolar (Rodríguez-Cruz, 2023), lo que determina su recorrido por circuitos escolares diferenciados y de menor calidad. Así, el primero de los centros participantes en nuestro estudio, con alta concentración de alumnado extranjero, sólo ofrece hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mientras que en el segundo la oferta formativa es mucho más amplia incluyendo Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Las causas de la segregación escolar son múltiples y complejas: influye sin duda “la segregación residencial y la tendencia de las familias de escolarizar a sus hijos en escuelas donde se encuentran con sus pares en términos socio-culturales por la sensación de

seguridad e identidad que eso genera” (Murillo y Martínez-Garrido, 2017, p. 935). Lejos de disminuir, la segregación en los últimos años va en aumento, y esto también está vinculado a causas que se sitúan en el propio sistema educativo. Estos mecanismos son sutiles y difíciles de visibilizar y combatir, porque

se visten de palabras tales como libertad de elección o de autonomía escolar, o porque se remata con una falaz igualdad de oportunidades, que acaba responsabilizando al estudiante del fracaso del sistema. Al fin y al cabo, no lo olvidemos, la segregación escolar no es una anomalía del sistema, es una realidad buscada deliberadamente para legitimar una sociedad injusta. (Murillo y Martínez-Garrido, 2020, p. 2)

2. Metodología

Se trata de una investigación de carácter cuantitativo, que se basa en la implementación de un cuestionario que está estructurado en cuatro bloques temáticos: percepciones sobre la diversidad cultural en el contexto sociocultural de los y las adolescentes, consideraciones sobre la diversidad cultural, consideraciones sobre aspectos relacionados con los procesos de construcción de sus identidades y la visión del futuro de las personas participantes. En total, el cuestionario ha sido constituido por 37 ítems, que han sido diseñados con el fin de obtener una comprensión amplia y detallada de las experiencias de las y los adolescentes. El cuestionario se diseñó en el marco de un estudio previo realizado en 2019 (Gallego-Noche *et al*, 2023; Goenechea *et al*, 2024).

El proceso de investigación se inicia mediante el establecimiento de contacto con dos centros educativos de la ciudad de Algeciras (Cádiz). La realización de los cuestionarios en dichos centros educativos se llevó a cabo entre los meses de noviembre y diciembre del año 2023, con una duración aproximada de 20 minutos por cuestionario.

Cabe destacar el compromiso de esta investigación con los principios éticos de las guías y los códigos de ética científica de las ciencias sociales (BERA, 2019). En la presentación del cuestionario se especifican cuestiones como el carácter voluntario de la participación o el anonimato de las respuestas. También se ofrecen los datos de la investigadora responsable, así como su disponibilidad para aclarar cualquier duda vinculada al estudio.

Para el análisis de la información que se ha recopilado, se ha utilizado el software estadístico SPSS, que ha permitido una gestión eficaz y un análisis detallado de los datos recogidos. Los cálculos estadísticos descriptivos realizados son media y desviación típica. Con el propósito de realizar una comparativa entre los y las participantes de ambos grupos, se contrastan las medias con la prueba t para muestras independientes.

La muestra de participantes comprende un total de 275 adolescentes, de los cuales, 84 (30,5%) pertenecen al IES 1, un centro con una alta presencia de diversidad cultural y 191 al IES 2, un centro con una baja presencia de dicha diversidad. Nuestro estudio está centrado en los y las adolescentes de 14 a 18 años, por lo que en el IES 1 sólo ha podido participar el alumnado de 3º y 4º de la ESO. Del total de estudiantes, en cuanto a la distribución por género, el 56,7% son chicos y el 43,3% chicas, siendo la edad media de 15,7 años (D.T.= .99).

Entre los participantes, 54 (19,6%) cursan 3º de la ESO, 77 (28%) estaban en 4º de la ESO, 93 (33,8%) en 1º de Bachillerato, 31 (11,3%) en 2º de Bachillerato y 20 (7,3%) en Ciclos Formativos de Grado Medio. Este desglose ha permitido analizar tanto las diferencias como las similitudes en las percepciones y consideraciones sobre la diversidad cultural y sobre los procesos de

identidad en base al nivel educativo y a la etapa relativa al desarrollo de los y las adolescentes. El objetivo principal de la investigación fue explorar y comprender las percepciones y actitudes de los adolescentes hacia la diversidad cultural en su entorno, así como los factores que influyen en la construcción de sus identidades y su visión del futuro. Los resultados obtenidos proporcionan una valiosa información que puede contribuir al desarrollo de políticas educativas y programas de intervención que promuevan la inclusión y el respeto por la diversidad cultural en los contextos escolares.

Los resultados obtenidos ofrecen una valiosa información que puede contribuir al progreso y el desarrollo de las políticas educativas y a los programas de intervención que impulsan la inclusión; así como el respeto por la diversidad cultural en los contextos escolares.

3. Resultados

Los resultados se organizan siguiendo las dimensiones que conforman el cuestionario. Para ello, se calcula la media y la desviación típica de cada ítem. Para comparar los datos obtenidos en ambos institutos se contrastan las medias con la prueba *t* para muestras independientes.

Con respecto al primer bloque asociado a las percepciones sobre la diversidad cultural, los resultados de la tabla 1 indican que no existen diferencias significativas en ninguno de los ítems. Sin embargo, si atendemos a las puntuaciones promedio, estas están por encima del valor medio en una escala que oscila entre 1 y 4. Por lo tanto, ambos IES muestran una percepción positiva y alta en relación con la diversidad cultural entre sus estudiantes adolescentes.

Tabla 1

Comparación de medias para la dimensión percepciones de la diversidad cultural en el contexto sociocultural entre estudiantes del IES 1 y el IES 2

	IES 1 (alta)		IES 2 (baja)		<i>t</i>	<i>T-test</i>
	Media	D.T.	Media	D.T.		
1. ¿Consideras que vives en una ciudad con diversidad cultural?	3,23	,841	3,21	,719	,166	,869
2. ¿Crees que hay personas de diferentes religiones en la ciudad en la que vives?	3,67	,499	3,55	,539	1,668	,097
3. ¿Ves que hay personas que viven en tu ciudad y provienen de Marruecos?	3,65	,685	3,69	,487	-,376	,707

Fuente: Elaboración propia (2024).

Con respecto al segundo bloque, se aprecian diferencias significativas entre los estudiantes de ambos institutos con respecto a una serie de ítems.

Son los estudiantes del IES 1, donde existe una alta presencia alumnado extranjero, quienes valoran de manera más positiva la convivencia entre diferentes culturas en su localidad ($t=3,487$; $p=,001$). Asimismo, son estos estudiantes tienen una opinión más positiva de la

convivencia con personas procedentes de países africanos en sus localidades, (ítem 5; $t= 5,677$; $p= ,000$). Lo mismo ocurre cuando se les pregunta sobre la convivencia de diferentes culturas en sus ciudades (ítem 4; $t= 3,487$; $p= ,025$) y la convivencia de diferentes religiones en su entorno (ítem 6; $t= 5,998$, $p= ,000$). Además, cuando se les pregunta sobre si les gusta lo que conocen de la cultura marroquí, de nuevo son los estudiantes del IES 1 quienes puntúan más alto, estableciendo diferencias significativas con respecto al IES 2 (ítem 7; $t= 8,997$; $p= ,000$).

Atendiendo a los ítems relacionados con relaciones sociales, los estudiantes del IES 1 señalan mayores puntuaciones medias tanto cuando se les pregunta acerca de si se relacionan con personas procedentes de Marruecos (ítem 8; $t= 12,306$; $p= ,000$) o tienen amistades marroquíes (ítem 9; $t= 9,732$; $p= ,000$).

Los estudiantes del IES 1 tienen una imagen más positiva con respecto la inmigración (ítem 10; $t= 3,858$, $p= ,000$). De hecho, los estudiantes del IES 2 tienen una percepción más negativa que los estudiantes del IES 1 sobre este tema, ya que consideran que la inmigración deriva en situaciones de conflicto (ítem 11; $t= -3,835$; $p= ,000$).

Por último, son los adolescentes del IES 2 quienes obtienen un mayor promedio cuando se les pregunta si los adolescentes marroquíes se sienten superiores a los españoles ($t= -2,300$; $p= ,022$). Sin embargo, cuando se le formula la pregunta al revés, son los adolescentes del IES1 quienes puntúan más alto a la hora de opinar que los adolescentes españoles se sienten superiores que los marroquíes ($t= 2,265$; $p= ,025$).

Tabla 2.

Comparación de medias para la dimensión percepciones sobre consideraciones sobre la diversidad cultural entre estudiantes del IES 1 y el IES 2

	IES 1 (alta)		IES 2 (baja)		<i>t</i>	<i>T-test</i>
	Media	D.T.	Media	D.T.		
4. ¿Cómo valoras que en tú ciudad convivan personas pertenecientes a culturas distintas?	3,09	,796	2,71	,892	3,487	,001
5. ¿Te parece bien que en tu ciudad vivan personas de países africanos?	3,36	,669	2,79	,961	5,677	,000
6. ¿Te gusta que en tu ciudad vivan personas de otras religiones?	3,39	,691	2,76	,833	5,998	,000
7. ¿Te gusta lo que conoces de la cultura marroquí?	3,39	,848	2,32	,924	8,997	,000
8. ¿Te relacionas con personas de Marruecos?	3,68	,643	2,48	,939	12,306	,000
9. ¿Tienes amigos/as de Marruecos?	3,48	,810	2,35	1,036	9,732	,000
10. ¿Consideras que la inmigración es positiva?	2,89	,865	2,46	,859	3,858	,000

11. ¿Percibes que la inmigración es una fuente de conflictos?	2,26	,903	2,72	,925	-3,835	,000
12. ¿Opinas que los adolescentes marroquíes se sienten superiores a los españoles?	2,24	1,013	2,54	1,019	-2,300	,022
13. ¿Consideras que los adolescentes españoles se sienten superiores a los marroquíes?	2,36	,952	2,08	,848	2,265	,025

Fuente: Elaboración propia (2024).

Con respecto al tercer bloque, se encuentran diferencias en algunos ítems relativos a las consideraciones que tienen los estudiantes sobre aspectos relacionados con los procesos de construcción de sus identidades. En este sentido, los estudiantes del IES 2 (M= 3,57) con baja presencia de diversidad cultural se sienten más europeos que los del IES 1 (M=3,30), siendo significativa esta diferencia ($t= -2,555$; $p= ,012$). En esta misma línea, existen diferencias significativas en el ítem 15, donde los estudiantes del IES 2 se sientan más identificados con la cultura española que los estudiantes del IES 1 con alta presencia de diversidad cultural entre sus estudiantes ($t= -6,727$; $p= ,000$). Para los estudiantes del IES 1 (M=2,94), la religión es una cuestión más importante en la construcción de sus identidades que para los estudiantes del IES 2 (M=2,26) siendo significativa esta diferencia ($t= 4,735$; $p= ,000$). Por último, los estudiantes del IES 2 se sienten poco identificados con la cultura y costumbres de los marroquíes (M= 1,33) al compararse con el IES 1 que presenta una puntuación mayor (M=2,36), siendo esta diferencia significativa ($t= 8,521$; $p= ,000$).

Tabla 3.

Comparación de medias para la dimensión percepciones sobre consideraciones que tienen los estudiantes sobre aspectos relacionados con los procesos de construcción de sus identidades entre estudiantes del IES 1 y el IES 2

	IES 1 (alta)		IES 2 (baja)		<i>t</i>	<i>T-test</i>
	Media	D.T.	Media	D.T.		
14. ¿En qué medida te sientes europeo?	3,30	,847	3,57	,676	-2,555	,012
15. ¿Te consideras identificado/a con la cultura española?	2,94	1,010	3,63	,666	-6,727	,000
16. En tu tiempo libre, ¿ves la televisión, escuchas música o lees libros o revistas en otro idioma que no sea el español?	2,43	1,090	2,47	1,075	-,265	,791
17. ¿Consideras que la mezcla de personas es enriquecedora?	2,83	,936	2,88	,813	-,515	,607
18. ¿Qué importancia tiene la religión en tu identidad?	2,94	1,123	2,26	1,042	4,735	,000

19. ¿Qué importancia tiene la pertenencia a tu nación en tu vida?	3,16	,912	2,96	,920	1,643	,102
20. ¿En qué medida crees que tener amigos/as o pareja de otra cultura hace que una persona pierda su identidad?	1,61	,878	1,69	,772	-,746	,456
21. ¿Consideras que vivir en una ciudad cerca de la frontera supone una pérdida de tu identidad?	1,33	,665	1,42	,713	-,992	,322
22. ¿Te sientes identificado/a con la forma de vida y las costumbres de los marroquíes?	2,36	1,248	1,33	,733	8,521	,000

Fuente: Elaboración propia (2024).

Con respecto al último bloque relativo sobre la visión del futuro de los estudiantes, encontramos diferencias significativas en ambos ítems que lo conforman. En este sentido, los estudiantes del IES 1 ($M= 1,86$) tienen más preferencias sobre la idea de emigrar a un país africano que los estudiantes del IES 2 ($M=1,34$), siendo significativa esta diferencia ($t= 4,857$; $p= ,000$). Asimismo, los estudiantes del IES 1 presentan una puntuación media más alta ($M=2,63$) en el ítem 24 que los estudiantes del IES 2 ($M=2,32$) a la hora de considerar que en España existen más oportunidades laborales debido a la cercanía con Marruecos ($t= 2,500$; $p= ,013$).

Tabla 4.

Comparación de medias para la dimensión sobre la la visión de futuro entre estudiantes del IES 1 y el IES 2

	IES 1 (alta)		IES 2 (baja)		<i>t</i>	<i>T-test</i>
	Media	D.T.	Media	D.T.		
23. ¿Te gustaría emigrar a un país africano?	1,86	1,004	1,34	,742	4,857	,000
24. ¿Consideras que existen más oportunidades profesionales en España por su cercanía a Marruecos que en otros países?	2,63	,941	2,32	,923	2,500	,013

Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Discusión

Esta investigación se ha realizado en la ciudad de Algeciras, en la zona fronteriza con Marruecos. Aunque se ha estudiado las fronteras como lugares de convivencia e intercambio (Goenechea *et al*, 2024), también se ha enfatizado la complejidad de las relaciones que se producen en estos entornos (Calderón *et al.*, 2023). En concreto, en la frontera sur de Europa,

que separa España de Marruecos, se ha hablado de la existencia de “percepciones sociales y estereotipos negativos que crean un clima de fondo de desconfianza” (Del Valle, 2021, p. 3). Los resultados obtenidos señalan que esta percepción negativa no está extendida y además no se da por igual entre todos los chicos y chicas que habitan la ciudad, siendo una variable a tener en cuenta el tipo de centro -segregado o no- en el que se escolarizan.

Aunque existen múltiples estudios sobre los efectos de la segregación en el rendimiento académico (Cabrera y Blanchi, 2023), en lo que se conoce como *efecto composición*; no conocemos estudios que indaguen sobre la vivencia diferencial de la diversidad cultural en los centros con alta y baja concentración. Entre los resultados obtenidos, destaca la existencia de diferencias significativas en las percepciones respecto a la diversidad cultural entre ambos institutos. Las personas participantes del IES con una alta concentración de alumnado extranjero presentan una percepción más positiva sobre la diversidad cultural, la inmigración y la cultura marroquí, mientras que las del IES con baja concentración de alumnado extranjero se relacionan en menor medida con personas procedentes de Marruecos y perciben la inmigración como una mayor fuente de conflicto. Estos resultados contrastan con la visión que en ocasiones se tiene de los centros con alta concentración de extranjeros como espacios conflictivos. Su alumnado no los percibe así, algo que habla en favor de los buenos resultados obtenidos en términos de convivencia en este centro. Resulta llamativo que los y las adolescentes que menos experiencia tienen de convivencia intercultural cercana -al menos, en el centro educativo- sean los que más vinculan la interculturalidad con los conflictos.

Los estudiantes de ambos institutos tienen un grado de conciencia similar respecto a la alta presencia de diversidad cultural existente en la ciudad de Algeciras, a pesar de que la composición del alumnado de ambos centros refleja de un modo muy distinto esta realidad, teniendo una presencia mínima en el IES 2. Sin embargo, tienen modos significativamente distintos de entender esa multiculturalidad. Así, el alumnado del instituto con alta presencia de extranjeros valora de manera significativamente más positiva la convivencia entre personas de diferentes culturas y religiones en su localidad. Por su parte, el alumnado del instituto con presencia baja relaciona significativamente más la inmigración con las situaciones de conflicto.

De nuevo, resulta paradójico como los que experimentan más en su día a día escolar la multiculturalidad, valoren de forma más positiva la convivencia mientras que los que menos experiencia tienen de ella más tiendan a relacionarla con el conflicto en el ámbito social.

A diferencia de lo argumentado por algunos autores (Núñez, 2007; Feixa y Sánchez García, 2019), la identidad cultural de los participantes parece poco influenciada por la diversidad cultural existente en el entorno fronterizo que habitan. De este modo, los resultados obtenidos han sido coherentes con la procedencia del alumnado extranjero de cada centro, mostrando poca permeabilidad en este sentido. Así, los y las estudiantes del instituto con baja presencia de diversidad cultural se sienten significativamente más europeos y se sienten más identificados con la cultura española que los estudiantes del centro educativo con alta presencia de alumnado extranjero. Paralelamente, las personas que estudian en el centro con baja presencia de extranjeros se sienten significativamente menos identificados con la cultura y costumbres de los marroquíes que los del IES 1. Para los estudiantes del instituto con alta presencia de extranjeros, la religión es una cuestión significativamente más importante en la construcción de sus identidades que para los estudiantes del IES 2, lo que resulta coherente con los resultados que obtuvimos en 2019 (Gallego *et al.*, 2019) en el alumnado del lado marroquí de la frontera.

5. Conclusiones

La utilidad de este estudio y su posible transferencia es clara para enfocar con mayor acierto la intervención educativa en una ciudad multicultural como Algeciras. A la luz de los resultados obtenidos resulta claro que, al contrario de lo que suele hacerse, los mayores esfuerzos de sensibilización y los programas de educación intercultural deben dirigirse fundamentalmente a los chicos y chicas que no conviven habitualmente con personas de distintas culturas en sus aulas. Parece que el conflicto -o la percepción de su existencia- no está tanto en esos centros educativos con gran presencia multicultural que desde la distancia tendemos a calificar como conflictivos, sino en la mente de los que ven esa multiculturalidad desde la distancia. Los chicos y chicas que se educan en centros con gran presencia de diversidad cultural vinculan mucho menos interculturalidad y conflicto que los y las que se educan en centros predominantemente monoculturales.

A pesar de que gran parte del alumnado marroquí del instituto con alta presencia de este alumnado llegó siendo muy pequeños a España y se han criado o incluso han nacido a este lado de la frontera, su identidad cultural sigue siendo marroquí. Muestra de ello es la escasa identificación con la cultura española, así como el menor sentimiento de ser europeo. Del mismo modo, el alumnado del centro mayoritariamente autóctono tiende a sentir una fuerte vinculación con la cultura española y se siente mucho más europeo. Quizá podamos señalar como posible limitación a este estudio el haberles hecho posicionarse a través de un cuestionario una escala numérica en cuestiones que admiten tantos matices y tantas interpretaciones como la identidad cultural. Un estudio cualitativo ofrece sin duda mayor riqueza en cuanto a las posibles interpretaciones y recoge con mayor precisión las mixticipidades propias de las identidades fronterizas que habitan esta región.

Como conclusión general, apuntamos la existencia de fronteras dentro de una misma ciudad fronteriza, como es en este caso Algeciras. Una sería la que separa el universo vital de los chicos y chicas que no comparten aula con compañeros procedentes del otro lado de la orilla, que se sienten europeos, se identifican con la cultura española, y entienden la interculturalidad como algo ligado al conflicto. Al otro lado (aunque geográficamente también en este lado de la orilla), los chicos y chicas que viven día a día la interculturalidad en sus aulas, y no la perciben como algo conflictivo. Se sienten menos identificados con la cultura española y menos europeos. Es tarea de todos, pero muy especialmente de los y las que trabajamos en el ámbito educativo, avanzar en el sentimiento de pertenencia del segundo grupo, y reducir la percepción de interculturalidad conflictiva del primero.

Para cerrar este trabajo, consideramos como posibles líneas futuras de investigación, analizar el impacto de programas educativos que fomenten la convivencia intercultural y la inclusión, valorando por ende el impacto en la percepción del alumnado sobre la interculturalidad. Otra posible línea de investigación sería sobre la perspectiva a largo plazo del alumnado llevando a cabo un análisis longitudinal de sus percepciones de la interculturalidad y su sentido de pertenencia a lo largo del tiempo.

6. Referencias

- Asociación Británica de Investigación Educativa. (2019). *Guía Ética para la Investigación Educativa*. <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía. (2023). *Derechos Humanos en la frontera sur 2023*. <https://www.apdha.org/frontera-sur-2023>

- Bauman, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Brambilla, C. y Jones, R. (2020). Rethinking borders, violence, and conflict: from sovereign power to borderscapes as sites of struggles. *Environment and Planning D: Society and Space*, 38(2), 287-305. <https://doi.org/10.1177/0263775819856352>
- Cabrera, L. y Bianchi, D. (2023). School segregation and its impact on the academic performance of primary school students in Spain. *Social and Education History*, 12(1). <https://doi.org/10.17583/hse.11374>
- Calderón, F. J., Ruiz, E. M. y Zamarreño, G. (2023). España y su frontera sur en el contexto de la Unión Europea: Un siglo de conflictos económicos y políticos. *Revista Universitaria Europea*, 38, 175-204. <http://www.revistarue.eu/RUE/062023.pdf>
- Del Valle, A. (2021). Consolidar a la UE en el área del Estrecho (1): Ceuta, Melilla y Marruecos. En *Análisis del Real Instituto el Cano* (Ed.), ARI (Vol. 66).
- Díaz Montiel, Z.C. (2022). Convivencia intercultural, ¿la última frontera?. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, 27(99). <http://doi.org/10.5281/zenodo.7110488>
- Dumbrava, C. (2022). *Walls and fences at EU borders*. European Parliament Briefing. <https://n9.cl/pwko3>
- Duque, G. A., Pérez-Bolaños, D. M. y Sandoval, A. (2024). Biopolítica e inmigración: restricciones y profanaciones en el sistema de asilo en España (2019-2023). *Estudios Fronterizos*, 25. <https://doi.org/10.21670/ref.2401137>
- Feixa, C. y Sánchez García, J. (2019). Juventudes fronterizas, ¿juventudes sin fronteras?: identidades juveniles en los bordes del Mediterráneo. En S. Cruz Sierra y A. Nateras Domínguez (Coords.), *Juventudes en fronteras. Identidades, cultura y violencia* (pp. 95-130). El Colegio de la Frontera Norte.
- Gallego-Noche, B., Goenechea, C., Gómez-Ruiz, M. Á., y Machín, M. (2023). Towards Intercultural Education: Exploring Perceptions of Cultural Diversity and Identities of Adolescents Living in the Border Area between Spain and Morocco. *Education Sciences*, 13(6), 559. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13060559>
- García Castaño, J. y Rubio, M. (2013). Juntos pero no revueltos. Procesos de concentración escolar del 'alumnado extranjero' en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7-31. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2013.01.001>
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros invisibles. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(85), 111-119. <https://n9.cl/q9fpin>
- Goenechea, C., Machín, S. M., y Belkat, S. (2024). Interculturalidad e identidad en la frontera sur de Europa: la visión de sus habitantes jóvenes. *Estudios Fronterizos*, 25, e140. <https://doi.org/10.21670/REF.2404140>
- Hernández, A. S. y López-Sala, A. (2023). Humanidad en vilo. Movilidad, emociones y fronteras. *Migraciones Internacionales*, 14. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2758>

- Lastra, S. y Coraza, E. (Eds.) (2020). *Miradas a las migraciones, las fronteras y los exilios*. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mir, A. (2022). Identidad, inmigración y adolescencia. Una propuesta de componentes identitarios para adolescentes de origen inmigrante en España. *Migraciones*, 54, 1-20. <https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.005>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). *Segregación escolar por nivel socioeconómico en España. Un estudio sincrónico y diacrónico*. Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: interdisciplinariedad y transferencia, AIDIPE, pp. 929-937
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación Escolar como Opresión. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 5-8. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4>
- Núñez, V. (2007). Prólogo. En Z. Bauman (Ed.), *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (pp. 9-15). Gedisa.
- Rodríguez Cruz, M. (2023). La segregación escolar de la población migrante como forma de violencia de Estado. El caso de España. En S. Oliveiro (coord.), *Las identidades analizadas a través de las segregaciones histórico-culturales* (pp. 493-512). Dykinson.
- Tapia, M. A. (2017). Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: reflexiones para un debate. *Estudios Fronterizos*, 18(37), 61-80. <https://doi.org/10.21670/ref.2017.37.a04>
- Zorko, M., Milac, R. y Yoder, R. (2023). La militarización fronteriza: flujos migratorios y régimen de Schengen. *Estudios Fronterizos*, 24, e127. <https://doi.org/10.21670/ref.2316127>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Goenechea, Cristina; **Análisis formal:** De-Besa, Manuel; **Curación de datos:** De-Besa, Manuel; **Redacción-Preparación del borrador original:** De-Besa, Manuel **Redacción-Re- visión y Edición:** Belkat, Soukaina **Visualización:** Belkat, Soukaina **Supervisión:** Belkat, Soukaina **Administración de proyectos:** Goenechea, Cristina, **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** De-Besa, Manuel; Goenechea, Cristina y Belkat, Soukaina.

Financiación: Proyecto financiado por el Aula del Estrecho de la Universidad de Cádiz.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco del Proyecto “Creciendo en la Frontera 2023. Percepciones adolescentes tras el cierre fronterizo”, financiado por el Aula del Estrecho de la Universidad de Cádiz.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de interés.

AUTORES:**Manuel de-Besa Gutiérrez:**

Universidad de Cádiz.

Actualmente, imparte docencia en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cádiz. Posee experiencia docente en los grados de Educación Primaria e Infantil y en máster a lo largo de su trayectoria profesional. Ha participado en diversos proyectos de investigación a nivel local, nacional e internacional. Cuenta con más de una decena de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales indexadas en las bases de datos Web of Science y Scopus y capítulos de libros en editoriales de prestigio a nivel nacional (Octaedro, Dynkinson o Thomson Reuters Aranzadi). Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de las variables que inciden en el proceso de aprendizaje y la relación profesor-alumno en el contexto universitario.

manuel.debesa@uca.es

Índice H: 7

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1552-2664>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57199995569>

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=_jOK6doAAAAJ&hl=es

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Manuel-De-Besa-Gutierrez-2>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/ManuelRafaeldeBesaGuti%C3%A9rez>

Cristina Goenechea:

Universidad de Cádiz.

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (2004). Imparte docencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz (España) desde 2007, actualmente como Profesora Titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar, en el Departamento de Didáctica. Ha dirigido 3 proyectos de investigación y participado en otros 16 en programas competitivos regionales, nacionales e internacionales. Es coautora de 6 libros y 35 artículos y ha presentado los resultados de sus investigaciones en más de 80 comunicaciones en congresos, seminarios y simposios, la mayoría internacionales. Ha co-dirigido 5 tesis doctorales. Actualmente es Coordinadora del Grupo de Investigación Hum 936-Análisis de la Exclusión y Oportunidades Socioeducativas (<https://produccioncientifica.uca.es/grupos/7841/detalle>).

cristina.goenechea@uca.es

Índice H: 13

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6890-3431>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=24366454900>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=5YJZjAkAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Goenechea>

Academia.edu: <https://uca-es.academia.edu/CristinaGoenechea>

Soukaina Belkat:

Universidad de Cádiz.

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cádiz y la Universidad Abdelmalek Essaâdi (Tesis en cotutela internacional). Líneas de investigación: educación intercultural, islamofobia e inclusión de la población marroquí. Experiencia docente en materia de migración, educación intercultural y género en la Universidad Abdelmalek Essaâdi. Experiencia profesional ejerciendo labores de intervención con MENAs, Ex Tutelados y colectivos en riesgo por exclusión social, atendiendo a la gran demanda de necesidades de la población migrante. Publicación reciente: Interculturalidad e identidad en la frontera sur de Europa: la visión de sus habitantes jóvenes (2024), Goenechea, C., Machin Alvarez, M. & Belkat, S. Estudios Fronterizos, 25.

belkatsoukaina@gmail.com

Índice H: 1

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7711-4944>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57211482119>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=E4tyGjkAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Soukaina-Belkat>

Academia.edu: <https://circulodelestrecho.academia.edu/SoukainaBelkat>