

Conditions Allowing the Possible Development of Critical Intercultural Education. Three Case Studies in the Andalusian Context

Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz

Esther Márquez-Lepe and María García-Cano Torrico

Key words

- Change Agents
- Social Change
- Elementary Schools
- Multicultural Education
- Inmigrants
- Qualitative Methods
- Cultural Pluralism

Palabras clave

- Agentes de cambio
- Cambio social
- Educación básica
- Educación multicultural
- Inmigrantes
- Métodos cualitativos
- Pluralismo cultural

Abstract

This paper presents research findings that focus on analyzing the conditions that enable and/or complicate the development of the critical intercultural approach in Pre-schools and Primary schools. To this end, three case studies were conducted in schools in the Spanish Autonomous Region of Andalusia. The main data production techniques used were: participatory observation, interviews and documentary analysis. The results are organized around three dimensions of analysis: the concept of inequality and/or diversity as a driving force for change in schools and the opening-up of the school setting as a challenge/reproduction of cultural homogeneity and hegemony. The findings show how the dynamics and interactions that exist within these schools provide opportunities but also create limitations when it comes to shaping new intercultural realities.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación cuyo interés es analizar las condiciones que posibilitan y/o dificultan el desarrollo del enfoque crítico intercultural en centros educativos de Infantil y Primaria. Para ello, hemos realizado tres estudios de caso en colegios de la Comunidad Autónoma Andaluza. Las principales técnicas de producción de datos han sido: la observación participante, entrevistas y análisis documental. Los resultados se han organizado en torno a dos dimensiones de análisis: el interés de la desigualdad y/o la diferencia como motor del cambio escolar y la apertura del escenario escolar como desafío/reproducción de la homogeneidad y hegemonía cultural. A través de ello mostramos cómo las dinámicas e interacciones de estos centros suponen oportunidades pero también límites para la configuración de nuevas realidades inter-culturales.

Citation

Márquez-Lepe, Esther and García-Cano Torrico, María (2014). "Conditions Allowing the Possible Development of Critical Intercultural Education. Three Case Studies in the Andalusian Context". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148: 157-170. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.148.157>)

Esther Márquez-Lepe: Universidad de Sevilla | esthermarquez@us.es

María García-Cano Torrico: Universidad de Córdoba | maría.garciacano@uco.es

INTRODUCTION

Studies on multi-intercultural education have had a solid track record both in the United States and Europe since the seventies. This extensive development makes them a theoretical option from which to approach the health of schools in democratic societies (Gundara, 2010: 231).

Both their origin and their principal interests have been associated with the perception, treatment and position of groups that are traditionally marginalized or minoritized (Rex, 1995; Verlot and Pinxten, 2000; Terrén, 2011). From this perspective, the answers in the school setting have been diverse, being supported by different ways of understanding the collective identities and cultural representations. In general terms, we identified three positions that we will now look at: assimilationist, segregationist-compensator and the critical intercultural approach (Gorski, 2009; Walsh, 2010), the latter being the object of study of this paper in three specific schools¹.

Firstly, we will indicate the assimilationist models, founded on the Dyad cultural identity - national identity, which are aimed at promoting the adaptation process of immigrant students towards the dominant culture. We find examples in the United States -and its postulated Americanization- (La Belle and Ward, 1994), the French case with measures founded in republican universalism (Pandraud, 2007) or in the Spanish context (Colectivo IOÉ, 1999), especially before the promulgation of the LOGSE (General Organic Law on the Education System) (1990).

Secondly, we will highlight the segregationist and compensation models, which have been fundamentally based on the theories of deficit and cultural deprivation.

This is the case of the experiences in German schools and the remedial practices in the Spanish context aimed exclusively at the other (Dietz, 2009). For example, the "Educational Orientation, looking at diversity and special education" programs, included under the priority line of the LOGSE (Peñalva, 2009).

These two models converge, to our understanding, in the meaning granted to the cultural aspect, in such a way that the meeting of different cultures in school is evidenced through a different national passport and how foreign immigrant students are understood to be the bearers of a different/unequal culture compared to the national student body and teachers (Dietz, 2009). Therefore, although these two models have different goals -assimilation in the first case and segregation in the second- they respond to a similar conceptual framework that links the arrival of immigrant students to multi-interculturality proposals. We place the majority discourse on intercultural education, maintained both by Spanish society and on the part of the teaching body, (Colectivo IOÉ, 1999; García and Rubio, 2011) in this debate.

However, for more than a decade this positioning has been strongly questioned. On an international level, the works of Wright (1986), Gundara (2000) and Banks (2005) clearly highlight the homogenizing cultural orientation of school institutions, especially in school-community relations with students from different ethnic origins, in prioritizing the very values of the majority culture, usually monolingual and of a single religion and culture.

On the other hand, the works of Gorski (2008; 2009) show that under the umbrella of intercultural treatment -understood as compensating- a national-school hegemonic discourse is prevailing in detriment to minority cultures, which promotes invisibilization and, as a result, the reproduction of the structural conditions on which the processes of inequality within schools are based.

¹ Research financed by the national R+D+i programme (ref. EDU2010-15808) and the programme of Excellence of the Regional Government of Andalusia (ref. SEJ-6329).

As a result of this criticism and inspired by classic education models for teaching (Freinet, Freire, Apple...) we have recognized a third approach to interculturality which opts for transformational, critical and democratizing education (Van Zanten, 1997; Dietz, 2009). These are approaches that address interculturality from a procedural perspective, looking at the different structures that justify and reproduce the mechanisms of social inequality and discrimination, and therefore move the focus of attention from the subjects to the school institution itself, its goals and organizational structures as well as the ways and discourses in which the cultural diversity and education policies that accompany them are interpreted.

These approaches, which, following Gorski (2009) and Walsh (2010) we classify as "critical interculturality", point to three types of fundamental aspect in intercultural work: a) these are political-educational strategies that question the processes of inequality and therefore visibilize the structures and conditioning that determine them transversally; b) they focus on the intercommunicative and experiential processes, so their goal is not so much instruction in certain contents as experience of interculturality; and c) they challenge cultural homogeneity and hegemony with a vocation of transformation based on the emergence of areas for participation and democratization.

On a national level there is abundant academic literature that includes these theoretic assumptions (García-Castaño, et al., 2000; Essomba, 2006; Dietz, 2009; Aguado, 2011; Terrén, 2011; Márquez and García-Cano, 2012; Antolínez, 2013; Besalú, 2012) but there are not so many studies that do so taking school practices into account.

This paper intends to discover the hole in this type of investigation, in an attempt to advance knowledge in this field.

The general objective of this work is to identify conditions and/or processes that

enable or limit development of the critical intercultural approach through the analysis of discourses and school practices.

To this end, we will focus on two issues: the reasons for which the process of change or transformation in schools begins and the relations between the different groups involved in said changes. Through both we could find out how inequality is dealt with and the level of openness and participation of different agents in schools, fundamental aspects for the development of the critical intercultural approach.

METHODOLOGY

We have opted for a methodology of qualitative research through the conducting of three case studies (Coller, 2000), since we understand that this is only way we can discover the dynamics produced within the school setting and understand the way in which each actor makes use of these settings, reproduces and/or modifies the discussions and positions traditionally assigned by school institutions (Martín Criado, 2010).

In order to select the case studies we followed the criteria of the theoretical sampling theory within the Grounded Theory model. In other words, we chose different schools that met the conditions to development the critical intercultural approach and thus enabled us to maximize or minimize the similarity/dissimilarity of the information (Glaser and Strauss, 1967).

Specifically, we selected three Pre-school and Primary schools that share three fundamental criteria: a) they work with students in a situation of inequality, b) they are in the process of transforming their school structure and organization, and c) their transformations are aimed at creating greater presence of families and the community within the school setting. At the same time, these three schools differ in various aspects: ownership, student profile, transformation project model

TABLE 1. Case selection criteria and characteristics (Schools A, B and C)

Selection criteria	SIMILARITY	DISSIMILARITY
Ownership/location	Pre-schools and Primary Schools located in Andalusia	School A and School C are publicly owned. Located in province capitals (more than 500,000 inhabitants) School B is state-assisted. Located in a municipality of the province (between 50,000 and 100,000 inhabitants)
Inequality	Remedial Plan ² Located in Areas with Social Transformation Needs (ZNTS) ³ Socio-economic and Cultural Index (ISC) ⁴ : within the "Low" category of the five established categories: "Low, Average-Low, Average, Average-High, High"	School A: 25% foreign students School B: 68% national gypsy ethnic group and 25% foreign students School C: 26% foreign students and 40% national gypsy ethnic group
Transformation	Planned educational change (Fullan, 2001), with continuity through time (spread) and in which most of the teaching body participate (depth) (Hargreaves & Fink, 2003).	School A (from 2006) and School B (from 2010) are Learning Communities (hereinafter referred to as LCs) School C is a reference in pedagogical innovation ⁵
Opening strategies	Transformations aimed at greater communication between schools, families and the community	Schools A and B (LCs) teaching strategies protocolized in activities like «Interactive groups», «Mixed committees», «Social gatherings for dialogue», «Training with families» (Elboj et al., 2002) School C: activities designed by the teaching team such as "Meetings", "Open Classrooms", "Work by projects", "Coffee meetings", "Children's mornings", "Mums' theatre", "Literacy and IT classes"

Source: Own production

and diversity of strategies to open up to families and the community. Table I shows the case study selection criteria in more detail.

With the goal of guaranteeing their anonymous nature and in accordance with Table I

we will refer to the schools as: School A, School B and School C.

The data production techniques in the three cases were: semi-structured interviews, participatory observation and documentary

² Decree 167/2003 regarding the organisation of educational care for students with special educational needs associated with unfavourable social conditions through the Remedial Plans (BOJA no. 118 of the 23rd of June).

³ Classification of Andalusian territories (BOJA no. 31 of 2006) in relation to the concentration of excluded households, structural situations of poverty and social marginalisation.

⁴ In relation to the socio-economic (occupation of the mothers and fathers and the household's resources) and cultural (educational level of the mothers and fathers and

number of books in the family home) status of the schools. The ISCs of the three schools fall within a range of -2.16 to 0.47 on a scale of -2.16 to 1.49, used to classify schools in Andalusia in the "Scale Evaluation Tests" on reading, writing and calculation abilities (Andalusian Education Evaluation Agency, 2011, available: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeev/c/document_library/get_file?uuid=738e1b71-8660-4745-bdcc-46bd256a564c&groupId=35690).

⁵ Examples of its public recognition are as follows: 2010 Ecoescuela Award; Award for the promotion of innovation and investigation, Regional Government of Andalusia, 2010.

TABLE 2. *Data production techniques*

	Individual interviews		Participatory observation		Document review
	Management Team and Teaching Staff	Family members	Intra Dimension	Inter Dimension	
School A	11	8	Classrooms, School	«Social gatherings for dialogue» «Training sessions» “Provincial committees”	Education Project Coexistence Plan Remedial Plan
School B	13	6	Classrooms, School	«Training sessions»	
School C	12	1	Classrooms, Centre	«Coffee Meetings», «Mums’ theatre»	
Total	51 interviews		84 Field records		9 documents

Source: Own production

analysis. For the interviews, we selected the same informant profiles (management, teaching body and family members of the students) which allowed us to promote the emergence of analysis categories as well as the possibility of comparing the categories designed. In total, 51 interviews were conducted⁶. Participatory observation took place over six months in Schools B and C (2011/2012 school year) and during one school year in School A (2010/11)⁷. This technique allowed us to contextualize the discourse gathered in the interviews, in addition to looking at the interaction processes between the teaching body, families and students in more detail. For better systematization of the observations, we distinguished between two dimensions: “Intra” (teacher and student relations in the school and classroom) and “Inter” (relations with the presence of other actors from the community) (see Table II).

In addition to the above techniques, we also gathered and analyzed documentation produced by the centers themselves (see Table II).

Information was produced to the point of saturation (Strauss and Corbin, 1998). Subsequently it was transcribed and encoded in a single hermeneutic unit within the Atlas.ti 6.2 qualitative analysis program, enabling us to handle the volume of information and make the analytic process by the various members of the team more precise and reliable. At first, the encoding was carried out in an open manner and the information from the three schools was organized in relation to three general codes: a) history and characteristics of the contexts and schools, b) family, school, community relations, and c) the school’s transformation processes. Through these, we were able to confirm both the recurrence of discourse and the absence thereof.

Later on, two aspects we had encoded selectively interested us to achieve our goal: the reasons for the school change or transformation and the relationships between the parties involved.

⁶ We would like to say thank you for the collaboration of Ramón Cid, Raquel Guzmán and Inmaculada Antolínez.

⁷ The time difference was due to the financing conditions of the research. Despite this, there were no significant changes in the national and autonomous regions’ education policies between these two periods.

RESULTS

Inequality or difference as a driving force for change?

The reasons indicated for the beginning of the change that most of the teachers of the three schools agreed on were: poor academic performance, coexistence problems, the stigmatization of the center and a lower rate of enrolment of national students. Together with this, we would highlight a factor around which all the discourse regarding the beginning and driving force of school change has revolved: the social conditions of the students linked to their environment. Statements that relate to *“considerable family destabilization” (Remedial Plan, School A)*, *“students from a very unfavorable social scale (...) who require social integration which is increasingly urgent and difficult as a result of the influence of drugs and marginality” (Coexistence Plan, School B)* or *“dysfunctional families with serious social, economic, cultural and emotional deficiencies” (Education Project, School C) were frequent.*

It is important to understand that these lines of discourse occur in environments with a strong situation of vulnerability and social inequality. We must not forget that the three schools have a low score at Socio-economic and Cultural Index (ISC), (Regional Government of Andalucía, 2014) as we saw in Table I and are classed as Areas with Social Transformation Needs.

Despite this consensus regarding the relevance of the situation of inequality of the student bodies, we observed how this line of argument is backed up by different examples depending on the school.

On the one hand, we found that in Schools A and C, the main aspects used to describe the students are the unequal socio-economic conditions in which they live, so students and their families are not described based on what they are “like” but rather by the conditions they are

growing up in. *““what a shame” doesn’t exist in our school, ok? It’s a sentence that we don’t use (...) because these children can do anything, and they will be able to do it with just a little help” (Teacher, School C, 2012).*

On the other hand, in School B, with around 68% national gypsy and 25% foreign students, said attribution is established in terms of otherness relations between the marginal group(s) and the school institution:

“these are poor people, not just poor in terms of money but more importantly, lacking in values” (Teacher, School B, 2012). In this perspective, the individual is conditioned from the start by their own group, which is responsible for their fate and success/failure, according to the distance between their values and the demands of school. A teacher from School B described this as follows: *“on the scale of values, for them education has no value, they don’t value it, they have their kids here because they have to have them here, (...) education is the key to the future, they don’t have this..., yes, we do have it” (Classroom observation, School B, 2012).*

This conception of students’ possibilities operates parallel to their cultural ascription. Therefore, in the discourses of the teachers who opt for closed stereotyping, the gypsy or foreign cultural category is indicated as the main attribute both of the group and on an individual level.

Romanians...you’ve got everything, there are some very courteous children, very quiet, very like that, but they generally share more characteristics with the gypsies, they’re more self-confident, more... You’ve got everything, because there are times that this depends on the personality of each one whoever you are, it’s just like that, but generally they act more like them, and they have more characteristics like them..., they have more temper, worse temperament, if others mess with them, they defend themselves, not like the Pakistanis who keep their heads down and if they get hit just take it, no, not them, they defend themselves and if they have to go after you or if

they have to say something, they will (Teacher, School B, 2012).

In these statements, the student body is categorized within a group based on its ethnic and/or national ascription, to which a series of particular typical characteristics are assigned. This indicator is therefore used to naturalize the difference, understanding that inconsistency within the group, i.e. students that do not behave according to said indicators, is the exception. These approaches are consistent with the mainstream discourses that objectify identity sustained by both the assimilationist and segregationist-compensator models and the results of the studies conducted in Spain on intercultural education (Colectivo IOÉ, 1999; Garcia and Rubio, 2011).

Therefore the positions taken by the other two schools are significant for us, where cultural ascription is more permeable and contextualized, and where the presence of foreign or gypsy students is interpreted as another example of the unequal position that the individuals occupy in different areas of social stratification (Martínez, 2013), including the school environment. We mainly found these lines of argument, closer to the critical intercultural approach, in Schools A and C, where the teaching body particularly highlighted the conditions of exclusion the students experience beyond the cultural difference. One teacher described it as follows:

why am I trying to change things? Right? Sometimes it's like we look for a difference where there isn't really any and other times it's true that we don't see it when it is there, right? (Classroom observation, School A, 2010).

Opening-up of the school setting as a challenge/reproduction of cultural homogeneity and hegemony.

Through the analysis conducted on the relationships between different actors in the three schools (in the Inter and Intra dimensions) we found that both in School A and

School B, both part of the LC project, they are driven by the teaching model itself and the protocol they establish (Ferrada and Flecha, 2008). Statements like *"this school stays on track thanks to the teaching staff"* (Director of School A, 2010) or *"being a Learning Community is a training process, a process for reflection, to be debated by the whole teaching staff"* (Teacher, School B, 2012) show the driving force behind the relationships between actors.

For its part, School C, where the teaching staff designs the activities and determines the sense thereof, promotes a continuous process of non-protocolized self-analysis: *"it's important not to give up... If something is going well we run with it and keep making improvements so it doesn't become routine, because if it becomes routine the sense is eventually lost"* (Director, School C, 2012). Together with this, they carry out a process of collective reflection which, as we saw, takes the form of meetings, becoming the management system of the school and symbol of its organizational identity (Education Project, School C). This constantly reflective way of working promotes a practice in accordance with the critical intercultural approach and, in the way it adapts to the characteristics and problems of its particular context, transcends the risks that could be involved in the standardization of the change (Hargreaves, 2003).

Together with these actions, we identified other elements that limit the development of said approach. Of particular relevance in the cases studies is, on the one hand, the uncertain stability of the teaching team in the schools, which makes it difficult for the projects to move forward (to a greater extent in the cases of public schools A and C than in the state-assisted school, School C). On the other hand, the difficulty in maintaining dynamics that make collective work the emergence of distributed leadership processes, not making them depend on specific people (Bolívar, 2010).

The collective work encouraged amongst the teaching staff of the three schools also extends to the rest of those involved in education, students, families and volunteers, favoring interrelation activities outside the school.

The strategies we identified for the case of the two LC centers (Schools A and B) are “meetings” amongst the student body, “mixed committees” (teaching staff, students, families and volunteers), the holding of “literary social gatherings” (with students, amongst the teaching staff, with families and volunteers) and “interactive groups” (with the presence of families and volunteers in the classroom). In the case of School C, the “coffee meetings” between the teaching staff and families, “open classrooms” where students from different year groups get together to work on a common project, “group leader courses” to boost relations between children of different ages and “Mums’ theatre”, to name but a few of these programs. In addition, in the three schools we identified an interest in participation in exchange networks and activities that allow relationships with other schools (in the case of LCs in provincial and autonomous region committees), Universities (in all three cases), public administration bodies and other associations operating in the area.

The opening up and presence of various actors in the school demonstrates a *de facto* change in the organizational model with respect to the previous model but, at the same time, brings up certain contradictions in relation to the hegemony of school culture. One good example of this is the discourse regarding the presence of other adults in classrooms.

In the three schools, we found that the teaching staff had achieved the presence of families and volunteers in classes. This dynamic, new to them, carries with it a process of reflexivity, understood as a critical distancing from their actions (Giddens, 1990), with various implications. We identified two: the questioning of their role in the classroom,

forcing them to reach a better understanding of the context and the way in which the various key figures interrelate and, secondly, new possibilities to incorporate “situated knowledge” linked precisely to the presence of different actors in the classroom (Rodríguez, 2008). Both aspects in principle become enabling conditions of the critical intercultural approach.

From the first we’ve seen a questioning of roles in the classroom in view of the relations with families and volunteers, which questions the legitimacy of the traditionally established roles, i.e., who is who within the education setting and the school environment -learner/teacher vs. learner/I learn- and who has control over what⁸ is learned (knowledge or evaluation, for example). The following extract from the field diary, in relation to School A, illustrates the debate we are referring to and which we interpret as a questioning of the hegemonic curriculum, an enabler of the cri-

⁸ For the specific case of the school curriculum in Spain, Organic Law 2/2006 on Education (BOE of the 4th of May 2006), in force during this investigation, establishes its open nature in such a way that the education centres themselves are responsible for specifying such in accordance with the characteristics of the social and cultural environment of the school. The education Administration bodies are also responsible for favouring the creation of open programming models that meet the needs of the teaching staff and students (LOE, Title V. Participation, independence and governing of the schools, Chapter II. Independence of the schools, Article 121. Education Project). Therefore in Spain the teaching centres are responsible for developing the principle of “academic independence”, developing and completing the curriculum established by the education Administration Bodies in order to make this «a valid instrument to respond to the characteristics and the educational reality of each school» (Royal Decree 1513/2006 of the 7th of December which establishes the minimum curriculum for Primary Education. BOE no. 293, 8th of December 2006: pp. 43053). The recently approved Law for the Improvement of the Quality of Education, LOMCE (BOE of the 10th of December 2013) establishes the distribution of powers with respect to the curriculum in the same way in its articles, allowing the independent operating of the teaching centres in areas such as: completing content, designing and implementing teaching methods and determining the weight of each subject in terms of hours (Chapter III Curriculum and distribution of powers).

tical intercultural approach: *“A teacher took the floor to suggest that the activities worked on in interactive groups are the same ones worked on in class only with more people within the classroom. She asked why they are not able to make a bigger change, to really design a different type of activity beyond the exercise books, text books and the things that they are supposed to teach”* (Observation, provincial committee of School A, 2011).

In the specific case of the schools which are Learning Communities, the education model provides the school with an itinerary of phases and methodological tools that serve as a guide to move forward in the change process. In some cases we find that this guide is used as an area for reflexivity, however, in others, the presence of family members and volunteers in the classroom means the continuity of the roles prior to the change, as shows information recorded in School B:

The volunteers are two women and one man, all middle-aged, they go round the tables helping the children, but it's the teacher who keeps order and a minimum of control over behavior which allows the tasks to be carried out. She does this by raising her tone of voice, individually calling the attention of the class in a loud voice (...) (Observation, School B, 2012).

With regards to the second element, the opportunity of incorporating “situated knowledge” linked to family-school relations, although we note a predisposition to said dialogue, especially in Schools A and C, it was in School C that we recorded processes to exchange family and student experiences most evidently. An example of this is the following extract that corresponds to an observation from a “coffee meeting” session in which national and foreign students, teachers and families participated, allowing the visibility of situations of exclusion and knowledge experienced by them:

the coffee meetings with families are organized jointly on a subject which also involves the diffe-

rent year groups (...) this time they are working on “The Interculturality” project. (...) It is explained that they will tell their personal story as there are several boys and girls from other countries, so they will talk about how they were received in the school, how they were received in other schools before this one and how the other children perceive these new boys and girls from other countries or from another school. After the children's contribution, the parents started the discussion based on the comments made by the class. (Name of parent) started the discussion by saying that what they saw in the experiences related by the children was that, regardless of the country they came from (Romania, Bolivia, Bulgaria or Paraguay), both in the school and amongst themselves, the children considered them as just another child... (Observation, School C, 2012).

In this case, we observed how, through an ongoing process of reflexivity and interaction with the community, School C has accepted that the challenge of transformation and openness leads to changes in the dominant and homogenizing values that have traditionally characterized school institutions. Thus, reflexivity and the relations with the different actors each favor recognition of the other and become enabling conditions close to the critical intercultural approach.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Despite the fact that we are aware of the importance of the longitudinal continuity of the study to understand the medium and long-term effects of these experiences, with this investigation we have glimpsed signs of the practicing of the critical intercultural approach and new lines of work in this field.

In the first place, we observed a conception of interculturality and practice in relation thereto which, especially in two of the centers studied (Schools A and C) does not mainly understand the diversity associated with immigration or ethnic minorities in

terms of a deficiency and/or a threat to cultural homogeneity (Cea D'Ancona, 2009; Solé, 2000), but rather as just another possible form of making intra and intergroup heterogeneity visible. The problems of the student body are not conceived so much based on their cultural variability but rather in relation to the structural conditions -stigmatization, exclusion, employment or residential segregation- that produce this. This is a finding that we find interesting because despite the fact that in these schools there's very significant visibilization of students from different ethnic backgrounds, their actual presence is not discussed as a trigger for school transformation, although the unequal structural conditions in which diversity, in a broad sense, manifests itself, i.e. the justified domination relations in the cultural difference, are.

We interpret the discourses recorded regarding students and their context as positions diverging towards difference that tend, in the case of School B, towards constructions close to the "myth of internal consistency" (Duschatzky and Skliar, 2001) and in the case of Schools A and C, towards other less binary conceptions, which dilute and complicate the terms of differentiation between the groups (Dietz, 2009) and which we understand better according to the critical intercultural approach (Gorski, 2009).

In the debate on the difficult articulation between cultural diversity and equality in a context that we define from the start as inequality for different social collectives (Dubet, 2004), the discourses analyzed are consistent in explaining the unequal position of minority groups (foreign immigrant or gypsy minority students) derived from structural rather than cultural differentiation, i.e. generated by power structures and social axes of inequality and not so much by their cultural, ethnic or religious variability (Martínez, 2011). However, our analysis concludes that the settings and dimensions from which inequality processes can be addressed and worked

on are numerous and varied, occasionally referring to said argument to justify the low performance or bad climate in schools and, in others, to cultural identity to explain behavior contrary to regulations or the values of the school institution.

For this reason, we consider that in the same way that people do not maintain a single social position and category within the school environment through time, the relationships are redefined depending on the numerous differentiation axes (Dietz, 2009). Hence, as a line of work, we should note the advantage of studying these schools situated in areas of social disadvantage as well as the way of articulating their goals of overcoming inequality with practices of *non-indifference towards ethnic-cultural differences* (Verhoeven, 2011) from a broader perspective such as intersectionality (Crenshaw, 1991).

On the other hand, collective work and the development of participatory strategies in different scenarios (amongst teachers, with families and students) show a desire for openness in communication and the democratization of school life (Terrén, 2011) which opens new possibilities to identify hegemonic aspects and reveal their various meanings. In the three cases studied, actions such as those mentioned make new areas emerge that allow a different distribution of roles which is more symmetrical with respect to the symbolic aspects of school culture (Ariño, 1997), which in theory favors the development of the idea of openness of the critical intercultural approach.

Our study indicates that the schools with greater reflexivity processes allow, to a greater extent, the emergence of questioning regarding hegemony, another characteristic of the critical intercultural approach, both in relation to the school's socializing function and the ways and means of transmitting cultural patterns.

Also, in these areas there is more possibility of transforming learning-teaching

methodologies and incorporating situated knowledge that allow the different actors, especially those outside of the traditional school environment like families and members of the community, to reinterpret and reformulate their class and identification models.

BIBLIOGRAPHY

- Aguado, Teresa (2011). "El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2): 23-42.
- Antolínez, Inmaculada (2013). *Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*. (On line). https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/581/inma_antol%C3%ADnez_tesis.pdf?sequence=1, access May 12, 2013.
- Ariño, Antonio (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Banks, James (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: Center for Multicultural Education.
- Besalú, Xavier (2012). "Interculturalidad: la resocialización del profesorado". In: López, B. and Martínez, T. *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, Antonio (2010). "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta". *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5): 79-106.
- Cea D'Ancona, M. Ángeles (2009). "La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de la encuesta. Un paso adelante en su medición". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 125: 13-45.
- Colectivo IOÉ (1999). "La interculturalidad ¿va al cole?". *OFRIM Suplementos*, noviembre-diciembre: 49-64.
- Coller, Xavier (2000). *Estudio de casos. Cuadernos metodológicos*, 30. Madrid: CIS.
- Crenshaw, Kimberle (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review*, 43: 1241-1299.
- Dietz, Gunther (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach*. Münster: Waxmann.
- Dubet, François (2004). *L'école des chances*. Paris: Seuil et la République des Idées.
- Duschatzky, Silvia and Skliar, Carlos (2001). "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y educación". In: Larrosa, J. and Skliar, C. (eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Elboj, Carmen; Puigdemílliv, Ignasi; Soler, Marta and Valls, Rosa (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Essomba, Miquel Ángel (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural e inmigración*. Barcelona: Graó.
- Ferrada, Donatila and Flecha, Ramón (2008). "El modelo dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje". *Estudios Pedagógicos*, 34(1): 41-61. (On line). http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003&lng=es&tlng=e. 10.4067/S0718-07052008000100003, access February 11, 2013.
- Fullan, Michael (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- García-Castaño, F. Javier; Granados, Antolín and García-Cano, María (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- García, F. Javier and Rubio, María (2011). "¿Misma cultura, misma religión, misma lengua... y también fracasan? El llamado 'alumnado latinoamericano'". In: Borbolla, D. (ed.). *Migraciones latinoamericanas en la Nueva Civilización. Conformando identidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, Barney and Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gorski, Paul (2008). "Good Intentions are not Enough: a Decolonizing Intercultural Education". *Intercultural Education*, 19(6): 515-525.

- (2009). "What we're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi". *Teaching and Teacher Education*, 5: 309-318.
- Gundara, Jasdish (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- (2010). "Ancient Athenian Democratic Knowledge and Citizenship: Connectivity and Intercultural Implications". *Intercultural Education*, 22(4): 231-242.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- and Fink, Dean (2003). "Sustaining Leadership". *Phi Delta Kappan*, 84(9): 693-700.
- La Belle, Thomas J. and Ward, Christopher R. (1994). *Multiculturalism and Education: Diversity and its Impact on Schools and Society*. Albany: SUNY Press.
- Márquez, Esther and García-Cano, María (coords.) (2012). *Educación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje. Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Martín Criado, Enrique (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.
- Martínez, Mariam (2011). "¿Es el multiculturalismo bueno para los inmigrantes?". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 37: 27-46.
- Martínez, José Saturnino (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Pandraud, Nadège (2007). "La escolarización de los 'niños y niñas recién llegados a Francia'. Retos, realizaciones, cuestiones". In: Alegre, M. A. and Subirats, J. (eds.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- Peñalva, Alicia (2009). "Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico". *Migraciones*, 26: 85-114.
- Rex, John (1995). "La metrópoli multicultural: la experiencia británica". In : Lamo de Espinosa, E. (ed.). *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, M^a del Mar (2008). "Situated Pedagogies, Curricular Justice and Democratic Teaching". In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD.
- Solé, Carlota et al. (2000). "El impacto de la inmigración en la sociedad receptora". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 90: 131-157.
- Strauss, Anselm and Corbin, Juliet (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Londres: Sage.
- Terrén, Eduardo (2011). "Rutina, diversidad e incertidumbre: la organización educativa ante entornos interculturales". In: García, F. J. and Carrasco, S. (eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Van Zanten, Agnes (1997). "Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?". *Anthropology and Education Quarterly*, 28(3): 351-374.
- Verhoeven, Marie (2011). "Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: A Theoretical and Empirical Exploration". *European Educational Research Journal*, 10(2): 189-203.
- Verlot, Marc and Pinxten, Rik (2000). "Intercultural Education and Complex Instruction. Some Remarks and Questions from an Anthropological Perspective on Learning". *Intercultural Education*, 11: 7-14.
- Walsh, Catherine (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". In: Viaña, J.; Tapia, L. and Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wright, Cecile (1986). "School Processes: An Ethnographic Study". In: Eggleston, J.; Dunn, D. and Anjali, M. (eds.). *Education for Some: The Educational and Vocational Experiences of 15-18 Year-old Members of Minority Ethnic Groups*. Trent: Trentham Books.

RECEPTION: June 20, 2013

REVIEW: December 17, 2013

ACCEPTANCE: May 19, 2014

Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz

Conditions Allowing the Possible Development of Critical Intercultural Education. Three Case Studies in the Andalusian Context.

Esther Márquez-Lepe y María García-Cano Torrico

Palabras clave

- Agentes de cambio
- Cambio social
- Educación básica
- Educación multicultural
- Inmigrantes
- Métodos cualitativos
- Pluralismo cultural

Key words

- Change Agents
- Social Change
- Elementary Schools
- Multicultural Education
- Immigrants
- Qualitative Methods
- Cultural Pluralism

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación cuyo interés es analizar las condiciones que posibilitan y/o dificultan el desarrollo del enfoque crítico intercultural en centros educativos de Infantil y Primaria. Para ello, hemos realizado tres estudios de caso en colegios de la Comunidad Autónoma andaluza. Las principales técnicas de producción de datos han sido la observación participante, entrevistas y análisis documental. Los resultados se han organizado en torno a dos dimensiones de análisis: el interés de la desigualdad y/o la diferencia como motor del cambio escolar y la apertura del escenario escolar como desafío/reproducción de la homogeneidad y hegemonía cultural. A través de ello mostramos cómo las dinámicas e interacciones de estos centros suponen oportunidades pero también límites para la configuración de nuevas realidades inter-culturales.

Abstract

This paper presents research findings that focus on analyzing the conditions that enable and/or complicate the development of the critical intercultural approach in Pre-schools and Primary schools. To this end, three case studies were conducted in schools in the Spanish Autonomous Region of Andalusia. The main data production techniques used were: participatory observation, interviews and documentary analysis. The results are organized around three dimensions of analysis: the concept of inequality and/or diversity as a driving force for change in schools and the opening-up of the school setting as a challenge/reproduction of cultural homogeneity and hegemony. The findings show how the dynamics and interactions that exist within these schools provide opportunities but also create limitations when it comes to shaping new intercultural realities.

Cómo citar

Márquez-Lepe, Esther y García-Cano Torrico, María (2014). «Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148: 157-170. (<http://dx.doi.org/10.54777/cis/reis.148.157>)

La versión en inglés de este artículo puede consultarse en <http://reis.cis.es> y <http://reis.metapress.com>

Esther Márquez-Lepe: Universidad de Sevilla | esthermarquez@us.es

María García-Cano Torrico: Universidad de Córdoba | maria.garciacano@uco.es

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre educación multi-intercultural cuentan con una sólida trayectoria tanto en Estados Unidos como en Europa desde la década de los años sesenta. Este dilatado desarrollo los convierte en una opción teórica desde la que abordar la salud de las escuelas en las sociedades democráticas (Gundara, 2010: 231).

Tanto su origen como sus principales intereses han venido asociados a la percepción, tratamiento y posición de grupos tradicionalmente marginados o minorizados (Rex, 1995; Verlot y Pinxten, 2000; Terrén, 2011). Desde este planteamiento, las respuestas en el escenario escolar han sido diversas, estando sustentadas bajo distintas formas de entender las identidades colectivas y las representaciones culturales. En términos generales, identificamos tres orientaciones que revisamos a continuación: asimilacionista, segregador-compensador y enfoque crítico intercultural (Gorski, 2009; Walsh, 2010); el último, objeto de estudio de este trabajo en tres escuelas concretas¹.

En primer lugar, señalamos los modelos de carácter asimilacionistas, fundamentados en la diáda identidad cultural-identidad nacional, que se han dirigido a promover procesos de adaptación del alumnado inmigrante hacia la cultura hegemónica. Encontramos ejemplos en Estados Unidos (y su postulada americanización) (La Belle y Ward, 1994), el caso francés (con medidas fundadas en el universalismo republicano) (Pandraud, 2007) o en el contexto español (Colectivo IOÉ, 1999), especialmente antes de la promulgación de la LOGSE (1990).

En segundo lugar, destacamos los modelos de segregación y compensación, que se han apoyado fundamentalmente en las

teorías del déficit y la privación cultural. Es el caso de las experiencias en escuelas alemanas así como las prácticas compensatorias del contexto español dirigidas de forma exclusiva hacia el otro (Dietz, 2009). Por ejemplo, los programas de «Orientación educativa, atención a la diversidad y educación especial» recogidos bajo la línea prioritaria de la LOGSE (Peñalva, 2009).

Estos dos modelos convergen, a nuestro entender, en el significado otorgado a lo cultural, de manera que el encuentro de diferentes culturas en la escuela es evidenciado a través del diferente pasaporte nacional y en cómo el alumnado inmigrante extranjero es entendido como el portador de la cultura diferente/desigual a la cultura del alumnado y profesorado nacional (Dietz, 2009). Y así, aunque estos dos modelos se dirigen hacia metas diferentes —asimilación en el primer caso y segregación en el segundo—, responden a un marco conceptual similar que vincula la llegada de alumnado inmigrante a propuestas de multi-interculturalidad. En este debate ubicamos el discurso mayoritario sostenido tanto por la academia española como por parte del profesorado sobre educación intercultural (Colectivo IOÉ, 1999; García y Rubio, 2011).

Sin embargo, desde hace más de una década este posicionamiento está siendo fuertemente cuestionado. A nivel internacional, los trabajos de Wright (1986), Gundara (2000) o Banks (2005) inciden en destacar la orientación cultural homogeneizadora de la institución escolar, especialmente en las relaciones escuela-comunidad con alumnado de diferente procedencia étnica, al priorizar los valores propios de la cultura mayoritaria, habitualmente monolingüe, monorreligiosa y monocultural sobre otras.

Por otro lado, los trabajos de Gorski (2008; 2009) muestran que bajo el paraguas del trato intercultural —entendido como compensador— se impone un discurso hegemónico nacional-escolar en detrimento de culturas minoritarias, lo que promueve una invisibiliza-

¹ Investigación financiada por el programa nacional I+D+i (ref. EDU2010-15808) y el programa de Excelencia de la Junta de Andalucía (ref. SEJ-6329).

ción y, como consecuencia de ello, una reproducción de las condiciones estructurales sobre las que se sostienen los procesos de desigualdad dentro de la escuela.

Fruto de estas críticas e inspirados en paradigmas educativos clásicos para la pedagogía (Freinet, Freire, Apple...) reconocemos una tercera aproximación a lo intercultural que opta por una educación transformadora, crítica y democratizadora (Van Zanten, 1997; Dietz, 2009). Se trata de planteamientos que abordan lo intercultural desde una mirada procesual, atendiendo a las diferentes estructuras que justifican y reproducen los mecanismos de desigualdad y discriminación social, por lo que desplazan su foco de atención desde los sujetos hacia la propia institución escolar, a sus objetivos y estructuras organizativas, así como a los modos y discursos en los que se interpreta la diversidad cultural y las políticas educativas que las acompañan.

Estos enfoques, que siguiendo a Gorski (2009) y Walsh (2010) calificamos de «interculturalidad crítica», señalan tres tipos de aspectos fundamentales en el trabajo intercultural: a) se trata de estrategias político-pedagógicas que cuestionan los procesos de desigualdad, por lo que visibilizan las estructuras y condicionamientos que la determinan de forma transversal; b) centran su interés en los procesos intercomunicativos y experienciales, por lo que su meta no es tanto la instrucción en ciertos contenidos cuanto la experiencia, vivencia de lo intercultural; y c) desafían la homogeneidad y hegemonía cultural con una vocación de transformación a partir de la emergencia de espacios de participación y democratización.

A nivel nacional existe abundante literatura académica que incluye estos presupuestos teóricos (García-Castaño *et al.*, 2000; Essomba, 2006; Dietz, 2009; Aguado, 2011; Terrén, 2011; Márquez y García-Cano, 2012; Antolínez, 2013; Besalú, 2012), pero no son tantos los estudios que lo hacen atendiendo al análisis de las prácticas escolares.

Este artículo intenta cubrir el hueco de este tipo de investigaciones, en un intento por avanzar en el conocimiento sobre este campo.

El objetivo general de este trabajo es identificar condiciones y/o procesos que posibilitan o limitan el desarrollo del enfoque crítico intercultural a través del análisis de los discursos y la práctica escolar.

Para ello, nos centramos en dos cuestiones: los motivos por los cuales se inicia el proceso de cambio o transformación escolar y las relaciones entre los diferentes actores que participan en dichos cambios. A través de ambas podremos conocer el tratamiento hacia la desigualdad y el nivel de apertura y participación de diferentes agentes en el centro escolar, aspectos fundamentales para el desarrollo del enfoque crítico intercultural.

METODOLOGÍA

Hemos optado por una metodología de investigación cualitativa a través de la realización de tres estudios de caso (Coller, 2000), ya que entendemos que solo de esta forma podemos conocer las dinámicas que se producen dentro del espacio escolar y comprender de qué modo cada actor desde su posición hace uso de estos espacios, reproduce y/o modifica las luchas y posiciones tradicionalmente asignadas por la institución escolar (Martín Criado, 2010).

Para la selección de los casos seguimos los criterios de la teoría del muestreo teórico dentro del paradigma de la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*. Es decir, seleccionamos diferentes centros que reunían las condiciones para desarrollar el enfoque crítico intercultural y que de esta forma nos permitiesen maximizar o minimizar la similitud/disimilitud de la información (Glaser y Strauss, 1967).

En concreto, seleccionamos tres colegios de Infantil y Primaria que comparten tres criterios fundamentales: a) trabajan con alumnado en situación de desigualdad, b) están en un proceso de transformación de su es-

TABLA 1. Criterios de selección y características de los casos (Escuelas A, B y C)

Criterios de selección	SIMILARIDAD	DISIMILITUD
Titularidad/ubicación	Centros de Infantil y Primaria ubicados en Andalucía	Escuela A y Escuela C de titularidad pública. Localizadas en capitales de provincia (más de 500.000 habitantes) Escuela B de titularidad concertada. Localizada en municipio de provincia (entre 50.000 y 100.000 habitantes)
Desigualdad	Plan de Compensatoria ² Ubicadas en Zonas de Necesidades de Transformación Social (ZNTS) ³ Índice Socioeconómico y Cultural (ISC) ⁴ : dentro de la categoría «Bajo» de las cinco establecidas: «Bajo, Medio-Bajo, Medio, Medio-Alto, Alto»	Escuela A: 25% de alumnado extranjero Escuela B: 68% de etnia gitana nacional y 25% alumnado extranjero Escuela C: 26% de alumnado extranjero y 40% de etnia gitana nacional
Transformación	Cambio educativo planeado (Fullan, 2001), con continuidad en el tiempo (<i>spread</i>) y en el que participan la mayor parte de los docentes (<i>depth</i>) (Hargreaves y Fink, 2003)	Escuela A (desde 2006) y Escuela B (desde 2010) son Comunidades de Aprendizaje (en adelante CdA) Escuela C es referente en innovación pedagógica ⁵
Estrategias de apertura	Transformaciones orientadas hacia una mayor comunicación entre escuela, familias y comunidad	Escuelas A y B (CdA) estrategias didácticas protocolizadas en actuaciones como «Grupos interactivos», «Comisiones mixtas», «Tertulias dialógicas», «Formación con familias» (Elboj <i>et al.</i> , 2002) Escuela C: actuaciones diseñadas por el equipo docente como «Asambleas», «Aulas abiertas», «Trabajo por proyectos», «Charlas con café», «Las mañanas de Infantil», «Teatro de madres», «Clases de alfabetización e informática»

Fuente: Elaboración propia.

estructura y organización escolar, y c) sus transformaciones se orientan hacia una mayor presencia de las familias y la comunidad dentro del espacio escolar. A su vez, estos tres centros difieren en varios aspectos: titularidad, perfil del alumnado, modelo del proyecto de transformación y diversidad de es-

trategias de apertura hacia las familias y la comunidad. De forma más detallada, la tabla 1 recoge los criterios de selección de los casos.

² Decreto 167/2003 sobre ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas a partir de los Planes de Compensatoria (BOJA, 118, 23 de junio).

³ Clasificación de los territorios andaluces (BOJA, 31, 2006) en relación a la concentración de hogares excluidos, situaciones estructurales de pobreza y marginación social.

⁴ Referido al estatus socioeconómico (ocupación de las madres y de los padres y recursos con los que cuenta

el hogar) y cultural (nivel educativo de las madres y de los padres y número de libros en el domicilio familiar) de los centros. EL ISC de los tres centros se encuentra en el intervalo de -2,16 a -0,47, en una escala de -2,16 a 1,49. Utilizado para clasificar los centros escolares en Andalucía en las «Pruebas de Evaluación Escala» sobre destrezas lectoras, de escritura y cálculo (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2011, disponible http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaave/c/document_library/get_file?uuid=738e1b71-8660-4745-bdcc-46bd256a564c&groupId=35690).

⁵ Ejemplos de su reconocimiento público son: Premio Ecoescuela, 2010; Premio por la promoción de la innovación e investigación, Junta de Andalucía, 2010.

TABLA 2. *Técnicas de producción de datos*

	Entrevistas individuales		Observación participante		Revisión documental
	Equipo directivo y profesorado	Familiares	Dimensión intra	Dimensión inter	
Escuela A	11	8	Aulas, centro	«Tertulias dialógicas» «Espacios formativos» «Comisiones provinciales»	Proyecto Educativo Plan de Convivencia Plan de Compensatoria
Escuela B	13	6	Aulas, centro	«Espacios formativos»	
Escuela C	12	1	Aulas, centro	«Charlas con café», «Teatro de madres»	
Total	51 entrevistas		84 Registros de campo		9 documentos

Fuente: Elaboración propia.

Con el objeto de garantizar su anonimato y de acuerdo a la tabla 1 nos referiremos a cada centro como Escuela A, Escuela B y Escuela C.

Las técnicas de producción de datos fueron (en los tres casos): entrevistas semi estructuradas, observación participante y análisis documental. Para las entrevistas seleccionamos los mismos perfiles de informantes (equipo directivo, profesorado y familiares del alumnado), lo que nos permitía promover la emergencia de categorías de análisis así como la posibilidad de comparación de las diseñadas. El total de entrevistas realizadas fue de 51⁶. La observación participante se realizó durante seis meses en las Escuelas B y C (curso 2011/2012) y durante un curso en la Escuela A (2010/11)⁷. Esta técnica nos permitió contextualizar los discursos recogidos en las entrevistas, además de profundizar en los procesos de inte-

racción entre profesorado, familias y alumnado. Para una mejor sistematización de las observaciones distinguimos dos dimensiones: «Intra» (relaciones profesorado y alumnado en el centro y aula) e «Inter» (relaciones con la presencia de otros actores de la comunidad) (tabla 2).

Además de las técnicas anteriores, recopilamos y analizamos documentación elaborada por los propios centros (tabla 2).

La información fue producida hasta el punto de saturación (Strauss y Corbin, 1998). Posteriormente fue transcrita y codificada en una misma unidad hermenéutica dentro del programa de análisis cualitativo Atlas.ti 6.2, permitiéndonos manejar todo el volumen de información y hacer más preciso y fiable el proceso analítico por los distintos miembros del equipo. En un primer momento, la codificación se realizó de forma abierta organizándose los datos de los tres centros en relación a tres códigos generales: a) historia y características de los contextos y los centros, b) relaciones familia, escuela, comunidad, y c) procesos de transformación del centro. A través de ellos se pudo constatar tanto la reincidencia de discursos como la ausencia de los mismos.

⁶ Agradecemos la colaboración de Ramón Cid, Raquel Guzmán e Inmaculada Antolínez.

⁷ La distancia en el tiempo se debió a condiciones de financiación en la investigación. A pesar de ello, entre ambos momentos no se produjeron cambios significativos en las políticas educativas nacionales y autonómicas.

En un momento posterior, nos interesaron dos aspectos que codificamos de forma selectiva para dar cuenta de nuestro objetivo: los motivos del cambio o transformación escolar y las relaciones entre actores.

RESULTADOS

¿Desigualdad o diferencia como motor de cambio?

Los motivos señalados para el inicio del cambio en los que ha coincidido mayoritariamente el profesorado de los tres colegios han sido: bajo rendimiento académico, problemas de convivencia, estigmatización del centro y pérdida de matrícula del alumnado nacional. Junto a ellos, destaca un factor sobre el que han pivotado todos los discursos en torno al inicio y motor del cambio escolar: las condiciones sociales de su alumnado vinculadas a su contexto. Han sido frecuentes declaraciones que aluden a la «*desestructuración familiar notable*» (Plan de Compensación, Escuela A), *alumnos/as de una escala social muy desfavorecida [...] necesitados de una integración social cada vez más urgente y difícil por las influencias derivadas de la droga y marginalidad*» (Plan de Convivencia, Escuela B) o «*familias desestructuradas con graves carencias sociales, económicas, culturales y afectivas*» (Proyecto Educativo, Escuela C).

Es importante entender que estos discursos se producen en unos contextos con una fuerte situación de vulnerabilidad y desigualdad social. Basta recordar, tal como hemos visto en la tabla 1, que los tres centros presentan un nivel bajo en el Índice Socioeconómico y Cultural (ISC), (Junta de Andalucía, 2014) catalogados como Zonas con Necesidades de Transformación Social.

A pesar de este consenso en torno a la relevancia de la situación de desigualdad de su alumnado, hemos observado cómo esta argumentación se forja desde distintos referentes según el centro.

Por un lado, encontramos que, en las Escuelas A y C, los principales atributos de heterodesignación del alumnado son las desiguales condiciones socioeconómicas en las que viven, de forma que no se describe al alumnado y sus familias por lo que «son», sino por las condiciones en las que se desenvuelven:

el «qué pena» en nuestro cole no existe ¿vale? es una frase que no utilizamos (...) porque son niños que pueden, y que van a poder nada más echándole una mano (profesor, Escuela C, 2012).

Por otro lado, en la Escuela B, con una presencia cercana al 68% de alumnado gitano nacional y el 25% extranjero, dicha atribución se establece en términos de relaciones de alteridad entre el(los) grupo(s) marginal(es) y la institución escolar: «*son gente pobre, pero más que pobre de dinero, son gente pobre de valores*» (profesora, Escuela B, 2012). En esta perspectiva el individuo queda condicionado de antemano por su colectividad de pertenencia, que es la responsable de su destino así como de su éxito/fracaso, de acuerdo a la distancia entre sus valores y las demandas escolares. Así lo señalaba una profesora de la Escuela B: «*en la escala de valores, para ellos la educación no tienen valor, no le dan valor, ellos tienen a los chiquillos aquí porque tienen que tenerlos aquí, [...] la educación es la clave del futuro, no tienen esa..., sí, nosotros sí lo tenemos*» (observación aula, Escuela B, 2012). Esta concepción sobre las posibilidades del alumnado opera de forma paralela a su adscripción cultural. Así, en los discursos del profesorado que opta por una heterodesignación cerrada, la categoría cultural gitana o extranjera es señalada como principal atributo tanto del colectivo como a nivel individual.

Rumanos... tienes de todo, hay algunos niños muy nobles, muy calladitos, muy tal, pero por norma general comparten más cualidades con los gitanos, son más desenvueltos, más... Tienes de todo, porque hay veces que eso va en la personalidad de

cada uno seas como seas, eso es así, pero por norma general se adaptan más a ellos, y tienen más cualidades como ellos..., tienen más genio, más temperamento, si ellos se meten con ellos, ellos se defienden, no como los paquistaníes, que se apaciguan y si me pegan dos tortas me quedo con las dos tortas, no, ellos no, ellos sí se defienden y si te tienen que buscar o si le tienen que decir, sí se enfrentan (profesora, Escuela B, 2012).

En estas declaraciones se categoriza al alumnado dentro de un grupo en función de su adscripción étnica y/o nacional, a la cual se le asignan una serie de características típicas-tópicas particulares. Este marcador se utiliza entonces para naturalizar su diferencia, entendiendo que la disidencia dentro del grupo, es decir, el alumnado que no se comporta de acuerdo a dichos indicadores, es la excepcionalidad. Estos planteamientos coinciden con los discursos mayoritarios que cosifican la identidad sostenidos tanto por los modelos asimilacionistas y segregador-compensador como en los resultados de los estudios realizados en España sobre educación intercultural (Colectivo IOÉ, 1999; García y Rubio, 2011).

Por ello nos resultan significativos los posicionamientos de los otros dos centros en los que la adscripción cultural es más permeable y contextualizada, y donde la presencia de alumnado extranjero o gitano es interpretada como un ejemplo más de la posición desigual que los individuos ocupan en diferentes espacios de estratificación social (Martínez, 2013), incluido el escolar. Estas argumentaciones, más cercanas al enfoque crítico intercultural, las encontramos mayoritariamente en las Escuelas A y C, donde el profesorado destaca especialmente las condiciones de exclusión que experimenta su alumnado más allá del distintivo cultural. Una maestra lo describía así:

¿por qué me empeño en que sea diferente? ¿No? A veces como que buscamos la diferencia donde no la hay tanto y otras veces es verdad que no la

vemos cuando sí se da, ¿no? (observación aula, Escuela A, 2010).

Apertura del escenario escolar como desafío/reproducción a la homogeneidad y hegemonía cultural

Del análisis realizado sobre las relaciones entre actores en los tres centros (en su dimensión inter e intra), encontramos que tanto en la Escuela A como en la B, ambas ubicadas en el proyecto CdA, estas vienen impulsadas por el propio modelo pedagógico y el protocolo que establecen (Ferrada y Flecha, 2008). Manifestaciones como «*este colegio sale adelante gracias al Claustro que hay*» (directora, Escuela A, 2010) o «*ser Comunidad de Aprendizaje es un proceso de formación, de reflexión, de debatir todo el profesorado*» (profesora, Escuela B, 2012) evidencian el impulso de las relaciones entre actores.

Por su parte, la Escuela C, al ser el equipo docente quien diseña las acciones y el sentido de las mismas, promueve un continuo proceso de autoanálisis no protocolizado:

es importante no rendirse... Si la cosa funciona pues la cogemos y la vamos mejorando para que la cosa no se routine, porque si se rutina termina por perder sentido (directora, Escuela C, 2012).

Junto a ello, desarrollan un proceso de reflexión colectiva que, como pudimos observar, se materializa en las asambleas, llegando a ser el órgano de gestión del centro e icono de su identidad organizativa (Proyecto Educativo, Escuela C). Esta forma de trabajo permanentemente reflexiva promueve una práctica acorde al enfoque crítico intercultural y, en tanto que se adapta a las características y problemáticas de su contexto particular, trasciende los riesgos que podría conllevar la estandarización del cambio (Hargreaves, 2003).

Junto a estas actuaciones identificamos otros elementos que limitan el desarrollo de dicho enfoque. Especialmente relevante en los casos estudiados es, por un lado, la in-

cierta estabilidad del equipo de profesorado en el centro, lo que dificulta el avance de los proyectos (en mayor medida en los casos de las escuelas públicas A y C que en la concertada, Escuela C). Por otro lado, las dificultades para mantener dinámicas que hagan del trabajo colectivo la emergencia de procesos de liderazgo distribuido, no haciéndolas depender de figuras concretas (Bolívar, 2010).

El trabajo colectivo fomentado entre el profesorado de los tres centros también se hace extensivo hacia el resto de actores educativos, alumnado, familias y voluntariado, favoreciendo espacios de inter-relación fuera de la escuela.

Las estrategias que hemos identificado para el caso de los dos centros CdA (Escuelas A y B) son «asambleas» entre el alumnado, «comisiones mixtas» (profesorado, alumnado, familias y voluntariado), celebración de «tertulias literarias» (con alumnado, entre profesorado, con familias y voluntariado) y «grupos interactivos» (con la presencia de familias y voluntariado dentro del aula). En el caso de la Escuela C, las «charlas con café» del profesorado y familiares, «aulas abiertas» donde alumnado de diferentes cursos se une para el desarrollo de un proyecto común, «curso de monitores» para potenciar las relaciones entre niños de distintas edades o el «teatro de madres», por citar algunos de estos espacios. Asimismo, en los tres centros identificamos un interés por la participación en redes de intercambio y acción que posibilitan relaciones con otros centros (caso de CdA en comisiones provinciales y autonómicas), la Universidad (en los tres casos), administraciones públicas u otras asociaciones que trabajan en el barrio.

La apertura y la presencia de distintos actores en la escuela evidencia *de facto* un cambio del modelo organizativo respecto al anterior, pero a la par, plantea ciertas contradicciones en torno a la hegemonía de la cultura escolar. Un buen ejemplo de ello es el discurso sobre la presencia de otros adultos en las aulas.

En las tres escuelas encontramos que el profesorado ha logrado la presencia de familias y voluntariado en las clases. Esta dinámica, nueva para ellos, conlleva un proceso de reflexividad, entendido como distanciamiento crítico de sus acciones (Giddens, 1990), con distintas implicaciones. Identificamos dos: un cuestionamiento de su rol dentro de las aulas, obligándoles a una mayor comprensión del contexto y el modo en el que se interrelacionan los diferentes capitales y, en segundo lugar, nuevas posibilidades para incorporar «conocimientos situados» vinculados precisamente a la presencia de distintos actores en el aula (Rodríguez, 2008). Ambos aspectos se convierten a priori en condiciones posibilitadoras del enfoque crítico intercultural.

Del primero hemos observado un cuestionamiento de los roles en el aula al hilo de las relaciones con familias y voluntariado, que interroga sobre la legitimidad de los papeles tradicionalmente establecidos, es decir, quién es quién dentro del espacio educativo y el espacio escolar —aprendiz/enseñante vs. aprendiz/aprendo— y quién ostenta el control sobre qué⁸ se aprende (conocimien-

⁸ Para el caso concreto del currículo escolar en España, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (BOE del 4 de mayo de 2006), vigente durante esta investigación, establece su carácter abierto de tal forma que son los centros educativos los encargados de concretarlo de acuerdo a las características de su entorno social y cultural. Compete del mismo modo a las Administraciones educativas favorecer la elaboración de modelos de programación abiertos que atiendan a las necesidades de profesorado y alumnado (LOE, Título V. Participación, autonomía y gobierno de los centros, Capítulo II. Autonomía de los centros, Artículo 121. Proyecto educativo). En España, por tanto, a los centros docentes les corresponde desarrollar el principio de «autonomía pedagógica» desarrollando y completando el currículo establecido por las Administraciones educativas con el fin de que «este sea un instrumento válido para dar respuesta a las características y a la realidad educativa de cada centro» (Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. BOE, 293, 8 de diciembre de 2006: 43053). La recién aprobada Ley para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (BOE del 10 de diciembre de 2013) establece del mismo modo en su articulado la distribución de competencias con respecto al

tos o evaluación, por ejemplo). El siguiente extracto del diario de campo, referente a la Escuela A, ilustra el debate al que aludimos y que interpretamos como un cuestionamiento del currículo hegemónico, posibilitador del enfoque crítico intercultural:

Un docente toma la palabra para plantear que las actividades que se trabajan en grupos interactivos son las mismas que las que se hacen en clase aunque con más gente dentro del aula. Lanza la pregunta sobre por qué no son capaces de hacer un cambio más grande, de realmente diseñar otro tipo de actividades más allá de los cuadernillos, del libro de texto y de las cosas que se supone que tienen que enseñar (observación, comisión provincial Escuela A, 2011).

En el caso concreto de las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje, el modelo pedagógico señala al centro un itinerario de fases y herramientas metodológicas que sirven de guía para avanzar en el proceso de cambio. En unos casos encontramos que esta guía es aprovechada como espacio de reflexividad y en otros, sin embargo, la presencia de familiares y voluntariado en el aula supone una continuidad de los roles previos al cambio, tal como muestra la información registrada en la Escuela B:

Los voluntarios son dos mujeres y un hombre de mediana edad, rotan por las mesas y ayudan a los niños, pero es la tutora la que mantiene el orden y un mínimo de control de las conductas que permita avanzar en las tareas. Esto lo hace subiendo el tono de voz, llamando la atención individualmente en alto [...] (observación, Escuela B, 2012).

Con respecto al segundo elemento, la oportunidad de incorporación de un «conocimiento situado» vinculado a las relaciones familia-escuela, si bien observamos una pre-

currículo posibilitando la acción autónoma de los centros docentes en asuntos como: completar contenidos, diseñar e implementar métodos didácticos y determinar la carga horaria de cada asignatura (Capítulo III. Currículo y distribución de competencias).

disposición a dicho diálogo, sobre todo en las Escuelas A y C, ha sido en la Escuela C donde de forma más evidente hemos registrado procesos de intercambio de experiencias vividas por familias y alumnado. Ejemplo de ello es el siguiente extracto que se corresponde con una observación de una sesión de «charlas con café» en la que participaba alumnado nacional y extranjero, profesorado y familias, permitiendo la visibilidad de situaciones de exclusión y conocimientos vivenciados por estos:

las charlas con café con familias se organizan de forma conjunta sobre una temática en donde también intervienen los diferentes cursos [...] esta vez trabajan el proyecto «La Interculturalidad». [...] Explica que van a contar su historia personal, pues hay varios niños y niñas que vienen de otros países, que contarán cómo los acogen en el cole, cómo los han acogido en otros colegios antes de pasar a este y cómo los otros niños perciben a esos niños y niñas nuevas que vengan de otros países o de cualquier otro cole. Después de la intervención de los niños los padres comenzaron la discusión partiendo de los comentarios de la clase. (Nombre de padre) fue el que comenzó la intervención diciendo que lo que veía en la experiencia contada por los niños era que, independientemente del país de donde viniesen (Rumania, Bolivia, Bulgaria o Paraguay), tanto el centro como los niños solo consideraban en ellos a un niño más... (observación, Escuela C, 2012).

En este caso observamos cómo desde un proceso continuo de reflexividad e interacción con la comunidad, la Escuela C ha asumido que el reto de la transformación y la apertura conlleva cambios en los valores dominantes y homogeneizadores que tradicionalmente ha caracterizado a la institución escolar. De este modo, tanto la reflexividad como las relaciones con los diferentes actores favorecen el reconocimiento del otro y se convierten en condiciones de posibilidad cercanos al enfoque crítico intercultural.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de que somos conscientes de la importancia de la continuidad longitudinal del estudio para entender los efectos a medio y largo plazo de estas experiencias, con esta investigación sí vislumbramos indicios de una práctica del enfoque crítico intercultural y nuevas líneas de trabajo en este ámbito.

En primer lugar, observamos una concepción y práctica de lo intercultural que, especialmente en dos de los centros estudiados (Escuelas A y C), no entiende mayoritariamente la diversidad asociada a inmigración o minoría étnica en términos de déficit y/o amenaza a la homogeneidad cultural (Cea D'Ancona, 2009; Solé, 2000), sino como una más entre las formas posibles de visibilización de la heterogeneidad intra e intergrupala. Los problemas de su alumnado no se conciben tanto en función de su variabilidad cultural como en relación a las condiciones estructurales —estigmatización, exclusión, segregación laboral o residencial— que lo producen. Un hallazgo que nos resulta interesante porque a pesar de que en estos centros existe una visibilización muy significativa de alumnado de diferente origen étnico, su presencia *de facto* no se discursa como elemento desencadenante de la transformación escolar, en cambio, sí las condiciones estructurales desiguales en las que la diversidad, entendida en sentido amplio, se manifiesta, es decir, las relaciones de dominación justificadas en la diferencia cultural.

Los discursos recogidos sobre el alumnado y su contexto los interpretamos como posicionamientos divergentes hacia la diferencia que se deslizan, en el caso de la Escuela B, hacia construcciones cercanas al «mito de la consistencia interna» (Duschatzky y Skliar, 2001) y en el caso de las Escuelas A y C hacia otras concepciones menos binarias, que diluyen y complejizan los términos de diferenciación entre los grupos (Dietz, 2009) y que entendemos más acorde al enfoque crítico intercultural (Gorski, 2009).

En el debate sobre la difícil articulación entre diversidad cultural e igualdad en un contexto que de partida definimos como desigual para distintos colectivos sociales (Dubet, 2004), los discursos analizados coinciden en explicar la desigual posición de grupos minoritarios (alumnado inmigrante extranjero o minoría gitana), derivada de una diferenciación estructural antes que cultural, es decir, generada por estructuras de poder y ejes sociales de desigualdad y no tanto por su variabilidad cultural, étnica o religiosa (Martínez, 2011). Sin embargo, nuestro análisis concluye que son múltiples y variados los escenarios y dimensiones desde donde se abordan y trabajan los procesos de desigualdad, aludiendo a dicho argumento en algunas ocasiones para justificar el bajo rendimiento o el mal clima escolar y, en otras, a la identidad cultural para explicar comportamientos desviados de la norma o de los valores de la institución escolar.

Por ello consideramos que, al igual que las personas no están ubicadas a lo largo del tiempo en una única posición y categoría social dentro del espacio escolar, las relaciones se redefinen atendiendo a la interacción de los múltiples ejes de diferenciación (Dietz, 2009). De aquí que, a modo de línea de trabajo, apuntemos la conveniencia de estudiar estas escuelas ubicadas en contextos de desventaja social así como el modo de articular sus objetivos de superación de la desigualdad con prácticas de no *indiferencia a las diferencias* étnico-culturales (Verhoeven, 2011) desde una perspectiva más amplia como la interseccionalidad (Crenshaw, 1991).

Por otro lado, el trabajo colectivo y el desarrollo de estrategias participativas en diferentes escenarios (entre profesorado, con familias y alumnado) muestran una voluntad de apertura en la comunicación y democratización de la vida escolar (Terrén, 2011) que abre nuevas posibilidades para identificar lo hegemónico y revelar sus distintas significaciones. En los tres casos estudiados, accio-

nes como las referidas hacen emerger nuevos espacios que posibilitan una diferente distribución de roles más simétrica con respecto a los bienes simbólicos de la cultura escolar (Ariño, 1997), lo que a priori favorece el desarrollo de la idea de apertura del enfoque crítico intercultural.

Nuestro estudio señala que las escuelas donde se dan mayores procesos de reflexividad posibilitan, en mayor medida, la emergencia de cuestionamientos sobre lo hegemónico, otra característica del enfoque crítico intercultural, tanto en relación a las funciones socializadoras de la escuela como a las formas y modos de transmisión de patrones culturales.

Asimismo, en estos espacios existe más posibilidad de transformar metodologías de enseñanza-aprendizaje e incorporar conocimientos situados que permitan a los diferentes actores, especialmente los que están fuera del espacio tradicional escolar como las familias y los agentes de la comunidad, reinterpretar y reformular sus referentes de clase e identitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, Teresa (2011). «El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2): 23-42.
- Antolínez, Inmaculada (2013). *Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales* (en línea), https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/581/inma_antol%C3%ADnez_tesis.pdf?sequence=1, acceso 12 de mayo de 2013.
- Ariño, Antonio (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Banks, James (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: Center for Multicultural Education.
- Besalú, Xavier (2012). «Interculturalidad: la resocialización del profesorado». En: López, B. y Martínez, T. *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, Antonio (2010). «¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta». *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5): 79-106.
- Cea D'Ancona, M. Ángeles (2009). «La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de la encuesta. Un paso adelante en su medición». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 125: 13-45.
- Colectivo IOÉ (1999). «La interculturalidad ¿va al cole?». *OFIRM Suplementos*, noviembre-diciembre: 49-64.
- Coller, Xavier (2000). *Estudio de casos. Cuadernos metodológicos*, 30. Madrid: CIS.
- Crenshaw, Kimberle (1991). «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color». *Stanford Law Review*, 43: 1241-1299.
- Dietz, Gunther (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach*. Münster: Waxmann.
- Dubet, François (2004). *L'école des chances*. Paris: Seuil et la République des Idées.
- Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos (2001). «Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y educación». En: Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Elboj, Carmen; Puigdemívol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Essomba, Miquel Ángel (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural e inmigración*. Barcelona: Graó.
- Ferrada, Donatila y Flecha, Ramón (2008). «El modelo dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje». *Estudios Pedagógicos*, 34(1): 41-61 (en línea). http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003&lng=es&tlng=e. 10.4067/S0718-07052008000100003, acceso 11 de febrero de 2013.
- Fullan, Michael (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

- García-Castaño, F. Javier; Granados, Antolín y García-Cano, María (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- García, F. Javier y Rubio, María (2011). «¿Misma cultura, misma religión, misma lengua... y también fracasan? El llamado "alumnado latinoamericano"». En: Borbolla, D. (ed.). *Migraciones latinoamericanas en la Nueva Civilización. Conformando identidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gorski, Paul (2008). «Good Intentions Are not Enough: a Decolonizing Intercultural Education». *Intercultural Education*, 19(6): 515-525.
- (2009). «What we're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi». *Teaching and Teacher Education*, 5: 309-318.
- Gundara, Jasdish (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- (2010). «Ancient Athenian Democratic Knowledge and Citizenship: Connectivity and Intercultural Implications». *Intercultural Education*, 22(4): 231-242.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- y Fink, Dean (2003). «Sustaining Leadership». *Phi Delta Kappan*, 84(9): 693-700.
- La Belle, Thomas J. y Ward, Christopher R. (1994). *Multiculturalism and Education: Diversity and its Impact on Schools and Society*. Albany: SUNY Press.
- Márquez, Esther y García-Cano, María (coords.) (2012). *Educación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje. Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Martín Criado, Enrique (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.
- Martínez, Mariam (2011). «¿Es el multiculturalismo bueno para los inmigrantes?». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 37: 27-46.
- Martínez, José Saturnino (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Pandraud, Nadège (2007). «La escolarización de los "niños y niñas recién llegados a Francia". Retos, realizaciones, cuestiones». En: Alegre, M. A. y Subirats, J. (eds.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- Peñalva, Alicia (2009). «Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico». *Migraciones*, 26: 85-114.
- Rex, John (1995). «La metrópoli multicultural: la experiencia británica». En: Lamo de Espinoza, E. (ed.). *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, M^a del Mar (2008). «Situated Pedagogies, Curricular Justice and Democratic Teaching». En: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD.
- Solé, Carlota et al. (2000). «El impacto de la inmigración en la sociedad receptora». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 90: 131-157.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Terrén, Eduardo (2011). «Rutina, diversidad e incertidumbre: la organización educativa ante entornos interculturales». En: García, F. J. y Carrasco, S. (eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Van Zanten, Agnes (1997). «Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?». *Anthropology and Education Quarterly*, 28(3): 351-374.
- Verhoeven, Marie (2011). «Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: A Theoretical and Empirical Exploration». *European Educational Research Journal*, 10(2): 189-203.
- Verlot, Marc y Pinxten, Rik (2000). «Intercultural Education and Complex Instruction. Some Remarks and Questions from an Anthropological Perspective on Learning». *Intercultural Education*, 11: 7-14.
- Walsh, Catherine (2010). «Interculturalidad crítica y educación intercultural». En: Viaña, J.; Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*.

ca. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wright, Cecile (1986). «School Processes: An Ethnographic Study». En: Eggleston, J.; Dunn, D. y An-

jali, M. (eds.). *Education for Some: The Educational and Vocational Experiences of 15-18 Year-old Members of Minority Ethnic Groups*. Trent: Trentham Books.

RECEPCIÓN: 20/06/2013

REVISIÓN: 17/12/2013

APROBACIÓN: 19/05/2014

