

# 10

## **UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL: DIÁLOGOS, EMERGENCIAS Y CONTRADICCIONES EN LA PRÁCTICA ESCOLAR**

**(A LEARNING COMMUNITY FROM THE INTERCULTURAL APPROACH: DIALOGUES, EMERGENCIAS AND CONTRADICTIONS IN SCHOOL PRACTICE)**

María García-Cano Torrico

*Universidad de Córdoba*

Esther Márquez Lepe

*Universidad de Sevilla*

Inmaculada Antolínez Domínguez

*Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)*

DOI: 10.5944/educXX1.13940

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

García-Cano Torrico, M.; Márquez Lepe, E. y Antolínez Domínguez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271, doi: 10.5944/educXX1.13940

García-Cano Torrico, M.; Márquez Lepe, E. and Antolínez Domínguez, I. (2016). A learning community from the intercultural approach: dialogues, emergencies and contradictions in school practice. *Educación XX1*, 19(2), 251-271, doi: 10.5944/educXX1.13940

## **RESUMEN**

Este trabajo tiene por objeto analizar el proyecto pedagógico de Comunidades de Aprendizaje desde una mirada intercultural. La investigación en la que se sustenta se basó en la realización de un estudio etnográfico durante los cursos escolares 2008/09 y 2009/10, en un colegio público de Educación Infantil y Primaria que es Comunidad de Aprendizaje en la ciudad de Sevilla. El artículo revisa desde el punto de vista teórico los enunciados de la Educación Intercultural, adoptando como posicionamiento el «enfoque intercultural». Este lo entendemos como «metáfora» que, siguiendo a Aguado (2011), significa una forma de pensar lo complejo, lo diverso y lo diferente, atendiendo a su carácter práctico y hermenéutico. Dicho posicionamiento nos sirve de apoyo para el análisis del centro educativo seleccionado, del que resaltamos los siguientes resultados: En primer lugar, una transformación del concepto de diversidad y diferencia, entendiendo lo intercultural más allá de los marcadores étnicos asociados generalmente con extranjería y más centrado en procesos que en resultados. En segundo lugar, un cambio igualmente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que conllevaría un cuestionamiento de ciertas

prácticas docentes rutinizadas tales como la alianza con determinados materiales pedagógicos o el monopolio exclusivo del control por parte de la figura del/la maestro/a. Por último, detectamos un tránsito de lo individual hacia lo colectivo a partir de la reestructuración de las relaciones socio-escolares, significando una nueva concepción de las responsabilidades de todos sus agentes y de las funciones que ha de cumplir la escuela. Finalizamos el artículo con una síntesis de las conclusiones, las cuales nos muestran los vínculos, oportunidades y también amenazas que el proyecto Comunidad de Aprendizaje ofrece a la práctica intercultural.

## **PALABRAS CLAVE**

Escuelas Primaria; diversidad; etnografía; educación intercultural, educación inclusiva, inmigración.

## **ABSTRACT**

This paper aims to analyze the Learning Communities teaching project from an intercultural perspective. The research is based on an ethnographic study conducted during the academic years 2008/09 and 2009/10 in a state-run primary school which is a Learning Community in the city of Seville. The article reviews the declarations of Intercultural Education from a theoretical point of view, adopting the «intercultural approach». Here, this stance is understood as a «metaphor» that, according to Aguado (2011), would mean a way of thinking about the complex, diverse and different, taking into account its practical and hermeneutical nature. This position acts as a support to analyze the selected case and focus on three dimensions of school. Firstly, a transformation in the concept of diversity and difference, understanding interculturality to focus more on process than on results, and going beyond the ethnic markers generally associated with foreigners. Secondly, a change also in the teaching-learning process that would question certain routinized teaching practices such as the alliance with textbooks or the teacher's exclusive monopoly on control. Finally, a transition is detected from the individual to the collective through the restructuring of socio-school relations, signifying a new conception in the responsibilities of all agents and the functions performed by the school. The article concludes by summarizing the results, showing the links, opportunities and threats offered by the Learning Community project to intercultural practice.

## **KEY WORDS**

Elementary schools; diversity; ethnography; intercultural education; inclusive education; immigration.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Desde hace apenas una década encontramos en España aproximaciones que vinculan Educación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje (Aubert *et al.*, 2004; Essomba, 2006; Gallego, Rodríguez y Lago, 2012). Sospechamos que esta alianza entre términos es de interés especialmente para la interculturalidad —muy ideológica en sus planteamientos, propositiva en sus intereses y ambiciosa en sus compromisos— ya que en este proyecto pedagógico podría haber encontrado un instrumento adecuado para llevar a la práctica los principios epistemológicos que la sustentan.

Esta nueva sinergia viene a contribuir a la ya de por sí heterogénea conceptualización que se ha dado a lo largo de las últimas décadas sobre *lo intercultural* y que ha desembocado en un panorama diverso —no siempre claro ni coherente— de posicionamientos, respuestas institucionales y propuestas pedagógicas sobre la diversidad cultural, y que han ido desde las respuestas más segregacionistas y asimilacionistas hasta las más comprensivas e inclusivas (Moliner, y Moliner, 2010).

En términos generales, la intención fundamental de los estudios interculturales en las últimas décadas ha sido dar respuesta política a los grupos *minorizados* dada su posición de desventaja en el contexto socioeconómico tanto en EE.UU. como en la Europa continental o en Latinoamérica (Antolínez, 2011). En España, el carácter culturalmente homogeneizador de las respuestas escolares pone de manifiesto cómo la interculturalidad sigue siendo una cuestión pendiente (Madarro, 2007), aún asentada en un principio más prescriptivo (entendiéndose como un bien intrínseco que hay que potenciar) que «descriptivo y analítico» (Terrén, 2007, p. 270). A pesar de ello, es reiterado el interés por la transformación y la reestructuración de muy distinto signo que se le confiere al proyecto intercultural (Gorski, 2008; May y Sleeter, 2010).

Este elemento es justamente sobre el que se apoya el proyecto educativo de Comunidades de Aprendizaje en tanto que propuesta inclusiva (Ortega, y Puigdemívol, 2006), ya que se define como «un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula» (Valls, 2000, p. 8). Por ende, tanto el proyecto intercultural como el de Comunidades de Aprendizaje abogan por la transformación de tres espacios: la *ideología*, a través de la igualdad y la no discriminación de sujetos y colectivos; las *prácticas escolares* y por tanto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el currículo y las interacciones tanto dentro de la escuela como con el entorno; y una

*transformación estructural y social* orientada hacia la justicia social y la superación de las desigualdades dentro del centro escolar y del contexto.

Nuestra intención en este artículo es analizar desde el enfoque intercultural la praxis<sup>2</sup> escolar en un centro educativo que es Comunidad de Aprendizaje (en adelante CdA). Para ello significamos las prácticas desde una mirada intercultural en el sentido que nos propone Aguado: «lo intercultural como forma de pensar lo complejo, es decir, lo diverso, implica distinguir diversidad de diferencia y culturalidad de culturas y al mismo tiempo supone reconocer su carácter práctico y hermenéutico» (2011, pp. 24-25). El trabajo se ha realizado en un colegio público localizado en una zona de exclusión social en la ciudad de Sevilla durante los cursos académicos 2008/09 y 2009/10 y la metodología ha sido de carácter etnográfica.

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ENUNCIADOS Y PROPUESTAS

Desde el comienzo de los años noventa encontramos en España una fuerte coexistencia entre la atención a la diversidad cultural, el discurso programático de la interculturalidad y el análisis de realidades escolares vinculadas a la presencia de colectivos *minorizados* calificados de *problemáticos*. La mayor parte de estas investigaciones están centradas en alumnado perteneciente a grupos étnicos como el colectivo gitano (Fernández Enguita, 1996), clases sociales «en desventaja» (Feitó, 1990) y, fundamentalmente, estudios vinculados a la presencia de alumnado de origen extranjero o hijos de familias inmigrantes extranjeras (García Castaño, Granados, y García-Cano, 2000; Carrasco, Pamies y Narciso, 2012). El interés por las minorías en las escuelas y el estudio de las desigualdades, en particular las encarnadas por la condición de «extranjería», ha propiciado la configuración de la inmigración como «problema social» (Sayad, 2010), además de una auténtica *voracidad* de las migraciones como objeto de estudio y, consecuentemente, de los inmigrantes como sujetos de atención específica (Santamaría, 2002). Este hecho ha tenido su correlato en el espacio escolar a través de numerosos estudios sobre los procesos de integración de escolares inmigrantes (en general o de ciertas nacionalidades de origen en particular) pasando a formar parte, desde la década de los noventa, de la nómina de trabajos «interculturales» presentados en congresos científicos y monográficos de revistas.

Estos discursos también se han vinculado con la orientación reformista del sistema educativo a favor de la superación de las desigualdades de grupos en condiciones de exclusión, entre los que pronto se situó a las llamadas «segundas generaciones de la inmigración», encontrando un especial acomodo en España al amparo del cambio discursivo acaecido en

la ley educativa de los años 90 (LOGSE), donde aparecen y se institucionalizan términos como *diversidad* o *inclusión* (Echeita, 2007). Desde este enfoque se ha venido a configurar el modelo de escuela inclusiva, impulsado en buena medida por parte de la UNESCO y el proyecto de Educación para Todos. Esta orientación, muy vinculada en sus orígenes al desarrollo de la Educación Especial, ha servido también para poner en debate el papel de la escuela en la transmisión y/o reproducción de los modos de configuración de la exclusión y marginación de ciertos colectivos tales como mujeres, minorías étnicas, clases sociales desfavorecidas y personas con diversidad de capacidades (Parrilla, 2002, p. 13).

En este artículo nos interesa revisar qué implica significar una práctica educativa, como es el desarrollo del proyecto CdA, desde un enfoque intercultural. Dicho enfoque lo ubicamos dentro del paradigma de la diversidad que, frente a las posturas multiculturalistas esencializadoras del paradigma de la diferencia o las más monoculturalistas asimiladoras del paradigma de la desigualdad, «parten del carácter plural, multisituado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género etc. que articula cada individuo y cada colectividad» (Dietz, y Mateos, 2011, p. 170). Para ello, nos apoyamos teóricamente en tres pilares o premisas, tanto prácticas como hermenéuticas, sobre Educación Intercultural.

En primer lugar, señalamos la importancia de considerar la Educación Intercultural más allá de su vínculo con marcadores étnicos específicos, a partir de una lógica culturalista basada en un proceso de reificación y homogeneización de grupos culturales que establece una clara separación entre nosotros/ellos (Bash, 2012, p. 20). De esta forma, nos posicionamos en una interculturalidad donde se tenga en cuenta la diversidad en función de la multiplicidad de realidades socioculturales, evitando la utilización de categorías estancas.

En segundo lugar, partimos de que la interpretación de la diversidad únicamente conforme a criterios «culturales» —como vimos en el punto anterior— conlleva una gestión «etnificada» de las problemáticas sociales, generando en múltiples ocasiones una confusión entre diversidad y desigualdad (Franzé, 2008). El enfoque intercultural en el que nos posicionamos parte precisamente de reflexionar sobre la relación entre diversidad, diferentes categorías sociales y desigualdad, dirigiendo su mirada hacia las diversas formas de construir la diferencia por parte de las instituciones (entre ellas, la propia escuela) y de reproducir, por tanto, la situación de desigualdad de determinados grupos culturales categorizados como diferentes. Por ello, partimos de un análisis que tenga en cuenta un concepto de diver-

sidad que incluya otras categorías sociales más allá de las étnico/nacionales, así como del papel de estas en la situación desigual de diferentes grupos.

Por último, entendemos la interculturalidad como una estrategia generadora de reflexión y discusión educativa orientada a la reforma de formas hegemónicas de legitimación del conocimiento transmitido (qué se enseña), de los modos de transmisión (cómo se enseña) en la escuela, así como de las rutinas organizativas y estructurantes de la institución escolar que reproducen posiciones históricas de exclusión (organización escolar y agrupaciones de aula). En la práctica, esto significa un quehacer docente decolonizador de las formas de hacer e interpretar la escuela a través de la reflexión, la crítica, el compromiso y la voluntad de transformación (Walsh, 2010).

## CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍA DE ESTUDIO Y OBJETO DE ANÁLISIS

El centro educativo objeto de la investigación se ubica en un distrito periférico y de creciente expansión en la ciudad de Sevilla. Según datos extraídos de la Unidad de Trabajo Social de la zona<sup>3</sup>, y tal como se recoge en el Plan de Compensación Educativa (2008-12) del propio centro escolar, el contexto se define con una «desestructuración familiar notable», así como con un elevado número de familias monoparentales vinculadas a problemáticas tales como malos tratos y adicciones de diverso tipo (2008: 8-9). Otra de las características que este mismo documento señala es el alto nivel de desempleo de la zona así como la dedicación al «empleo precario» y la «economía sumergida» (2008, p. 9). Según el Observatorio ARGOS<sup>4</sup> (2009), las demandas de ocupación más comunes de este barrio corresponden a trabajos no cualificados, restauración y venta en comercios. Por otro lado, la mayor parte de la población en el distrito y barrio en el que se ubica la escuela aparece, según información estadística del Ayuntamiento de Sevilla (2006), sin estudios o con estudios primarios. Este contexto es percibido igualmente por la población que reside en él a partir de calificativos como «problemático» o «cutre» como señalaba esta madre:

*... muy cutre, sí (...) hay mucha gente trabajadora y todo eso pero muy poca clase, clase baja sin esto de desarrollarse, quedarse estancado (...) Y desempleo, el que tiene mucho es porque vende (Madre española. Marzo 2009).*

En la estructura urbana es el segundo distrito —de los once en los que se divide la ciudad— con mayor volumen de población extranjera, siendo las principales nacionalidades empadronadas la marroquí (17,55%), la china (15,16%) y la colombiana (10,33%)<sup>5</sup>. Este aumento progresivo de extranjeros

se ve reflejado en la matrícula del centro (incrementándose en un 129,4% del curso 2005/06 hasta el 2009/10), a la vez que descendía la del alumnado nacional (en un 17,6% en los mismos cursos).

El centro fue calificado en 1988/89 por parte de la Administración Pública andaluza como Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP) y en 2008 fue aprobado un Plan de Compensación Educativa. La plantilla de profesorado para los cursos estudiados era de 23 profesores/as. Su estabilidad y la continuidad del equipo directivo, elegido de manera consensuada por el Claustro y con un claro papel de liderazgo, han sido referentes para el inicio y continuidad del proyecto CdA desde el curso 2006/07.

El objetivo de este proyecto radica en el interés por la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basada en el aprendizaje dialógico y donde juega un papel fundamental la participación de toda la comunidad educativa. Este proceso de transformación transcurre a través de diferentes fases: sensibilización, inicio del proyecto, fase del sueño, fase de selección de prioridades y fase de planificación. De forma paralela al mismo se desarrollan procesos de formación e investigación. A lo largo del siguiente epígrafe desarrollaremos de forma más concreta el significado y práctica de algunas de las actividades que forman parte de él.

La finalidad del uso de la etnografía como estrategia metodológica de investigación es que nos permite trascender el análisis de imágenes instantáneas para abordar la interpretación de las relaciones que tienen lugar dentro de la misma, los procesos en los que toman sentido y las posiciones que se atribuyen a los actores protagonistas. Desde este punto de vista, la etnografía como «proceso metodológico global» (Velasco, y Díaz de Rada, 1997) supone intentar comprender los baremos de legitimidad que los sujetos consideran adecuados —y que no siempre son coincidentes con sus prácticas—. En este sentido, la etnografía realizada durante 2 cursos escolares (2008/09 y 2010/11) nos resultaba la estrategia más adecuada para analizar la praxis escolar, ya que no aspiramos a dar una explicación causal entre fenómenos observados sino, más bien, situarlos dentro de un entramado de relaciones de gran densidad y dotarlos de contexto a partir de las claves que le dan sentido y significado.

Los principales instrumentos para la producción de información han sido tres: las entrevistas en profundidad (11 realizadas a profesorado, 8 a familias de alumnado, 4 a menores, 2 a asociaciones civiles que colaboran con el centro y 1 a la asesora del Centro de Formación de Profesorado que atiende al colegio); la observación participante tanto dentro como fuera de las aulas, y, por último, revisión de fuentes estadísticas y documentales relativas al contexto de estudio (proyecto educativo de centro, programa-

ciones docentes y proyectos en los que participa el centro, entre ellos el Proyecto Intercultural). Los datos fueron sistematizados a través del programa informático Nudist, lo que permitió organizar toda la información recopilada en torno a tres categorías analíticas (Antolínez y García-Cano, 2009) que responden tanto a las categorías surgidas del trabajo de campo como a nuestros intereses de investigación desde el enfoque intercultural mencionado:

- La emergencia del discurso intercultural más allá de los demarcadores asociados a población inmigrante.
- El cuestionamiento de la rutinización de la práctica docente a partir de ciertos cambios metodológicos.
- El tránsito de lo individual a lo colectivo a partir del fortalecimiento de las relaciones entre escuela, familias y resto de comunidad.

## RESULTADOS

### **Emergencia de *lo intercultural* más allá de los demarcadores de extranjería**

El proceso de transformación del centro educativo en CdA comenzó durante el curso académico 2006/07. La necesidad de mejora del clima y rendimiento escolar así como de la imagen del centro han sido los principales argumentos que el profesorado ha señalado para el inicio del mismo. Junto a ello, destaca el interés en la mayor participación de las familias así como la preocupación por el contexto familiar y de socialización del alumnado.

A la par que el inicio de este proceso de transformación, ese mismo año el centro solicitó un Proyecto de Interculturalidad a la Administración educativa<sup>6</sup>. Dentro de la convocatoria oficial de estos proyectos no se realiza ninguna definición concreta sobre la interculturalidad pero sí se valora positivamente, dentro de la solicitud, la inclusión de medidas tendentes a la recepción, acogida e «integración» del alumnado extranjero. En concreto, en este proyecto el centro solicitaba realizar actividades tales como: Refuerzo Lingüístico, Taller de Cultura Materna o Aula Temporal de Adaptación Lingüística para alumnado extranjero (ATAL)<sup>7</sup>; clases de Lengua Árabe y Cultura Marroquí<sup>8</sup> y, de forma muy señalada, la celebración de «días especiales» para todo el alumnado sobre aquellos países de donde son originarias las familias extranjeras del centro.



Este hecho refleja la tendencia mayoritaria, tanto de las autoridades públicas como por parte de los colegios, por atender y entender la producción de diversidad cultural en términos nacionales. Así lo expresaban varias profesoras:

*Pepa: yo quería saber si íbamos a hacer algo del tema de interculturalidad o qué. Si hacemos la celebración de algún país*

*Aurora: Marruecos no se ha trabajado*

*Esther: hombre, si somos equitativos, las culturas más abandonadas son las hispanoamericanas.*

*Todos afirman que es cierto* (Diario de campo. Observación Comisión de Interculturalidad, 16-3-09).

Este tipo de actividades y reflexiones son características de lo que denominamos, siguiendo a Dietz (2012), «institucionalización de la interculturalidad». Se trata de un primer momento, caracterizado por el paradigma de la diferencia, más interesado en hipervisibilizar las diferencias étnicas, culturales o de lengua que en significarlas a nivel individual o social (Franzé 2002; Antolínez 2013).

Sin embargo, observamos cómo, a propósito de la reflexión que provoca el proceso de transformación del centro en CdA, el acento se va trasladando desde la cosificación de los sujetos hasta las interacciones entre distintos actores educativos. Por ejemplo: el desconocimiento de la lengua vehicular del alumnado extranjero deja de ser la causa principal del fracaso escolar de este alumnado para, según el profesorado, ser una más de las razones desde las que explicar la condición de colegio *difícil* que, ya previamente, estaba presente por motivos como problemas de convivencia, absentismo o bajo rendimiento escolar.

Por tanto, encontramos cómo el principio de interculturalidad en la práctica comienza a transformarse desde una postura *institucionalizada* hasta una perspectiva *transformadora*, dirigida a todos/as, interesada en los procesos y no tanto en el resultado. Es decir, observamos un tránsito desde una atención *culturalista* (primer momento) dirigida hacia ciertos grupos, hacia una priorización de las interacciones entre los sujetos (segundo momento), donde las identificaciones fluyen de forma múltiple. En este sentido, tanto familias como profesorado afirman no haber experimentado ningún tipo de coste en el rendimiento académico por la presencia de alumnado extranjero en las aulas.

*¿Creéis que afecta al rendimiento escolar o a las actividades (ante la presencia de más alumnado inmigrante)? Madre española: Creo que no, al contrario (Madre española. Septiembre 2009).*

A pesar de ello, la clientela del centro —tanto el alumnado gitano como inmigrante— refuerza en buena medida su etiqueta de centro educativo marginal precisamente por el propio contexto en el que se ubica:

*(...) seguimos estando en esta calle, la calle (nombre de la calle), la gente huye de esta calle pero es que es para huir...» (Docente. Febrero 2008).*

La percepción de centro problemático contribuye a que se tenga una concepción más holística del mismo y se dé un progresivo desplazamiento de la centralidad de este colectivo, como único agente portador de diversidad (algo que sí se manifiesta en la redacción de los Proyectos de Interculturalidad a lo largo de los tres cursos siguientes), hacia una re-conceptualización de la inmigración como uno más de los criterios que sirven para producir diversidad y, sobre todo, como causa de desigualdad social. El profesorado manifiesta que en el centro la presencia de alumnado inmigrante no supone un asunto específico en el universo de problemáticas socioeducativas —delincuencia, absentismo, consumo de drogas, etc.— que afectan al barrio. Y esta, precisamente, es una de las razones por las que el equipo de profesorado se interesó por respuestas pedagógicas globales frente al conjunto de dificultades con las que se encontraban, y que pasaban por la condición social de riesgo y exclusión de las familias. Por ello, más allá de actuaciones puntuales, buscaban acciones para una transformación más profunda de los modos de hacer y organizar el centro.

Esta respuesta vino de la mano del proyecto de CdA. El objetivo de dicho proyecto no es solo el reconocimiento de los sujetos y grupos como diferentes, sino el análisis del sistema estructural jerárquico desde el que se establecen las condiciones para la estratificación (que se manifiesta a través del sexismo, el racismo, el clasismo...) y su influencia en la escuela. Atendiendo a los principios del aprendizaje dialógico en los que se sustenta la apuesta de CdA, la base está en la igualdad de diferencias, en donde lo prioritario de la dinámica escolar no se centra en las diferencias del alumnado sino precisamente en buscar la igualdad de todos y todas desde el reconocimiento de sus diferencias (Aubert *et al.*, 2010).

Por ello, entendemos que esta postura —dentro de una perspectiva transformadora frente a la institucionalizada— está más cercana a una concepción de la interculturalidad que no cosifica y que, como apunta Gorski (2009), es más propensa a preparar a los maestros y maestras para convertirse en activistas contra-hegemónicos de un sistema que produce múltiples desigualdades.

## **Cuestionamiento de la rutinización de la práctica docente a partir de la reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

En el proyecto de CdA hay otro aspecto que resulta clave para significar la escuela desde una perspectiva intercultural: la re-estructuración que se produce de los procesos de enseñanza aprendizaje. El giro fundamental que experimentan dichos procesos en los proyectos de CdA consiste en la organización de los llamados «grupos interactivos». Esta estrategia permite, según los principios de dicha opción, dar respuesta al reconocimiento de la diversidad interna del grupo de alumnos/as, provocando la interacción entre ellos y los adultos que están presentes, y que sirven de guía para la tarea. Como estrategia organizativa del proceso de enseñanza aprendizaje estaría cercana a la idea de «educar en la diversidad», entendiendo por tal «el mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades de los educandos que ha de actuar como elemento contrastador de posibles desigualdades en las condiciones de acceso al producto cultural básico» (Torres, 2012, p. 49). Estas interacciones permiten —o persiguen— que se reconozca la diversidad, no solo en base a estereotipos o etiquetas elaboradas a priori (ya sea por su origen nacional, étnico o poseer algún tipo de discapacidad), sino por cómo se significan por cada uno de los sujetos en la práctica cotidiana. Se trata, por tanto, no solo de dar cuenta de un principio ético a favor de la igualdad sino, también, del uso de una estrategia didáctica más eficaz y eficiente (INCLUDED, 2009).

Esta transformación en los modos didácticos exige un cambio en la cultura docente que hace tambalear ciertas certezas en las que, precisamente, el profesorado ha ido construyendo su saber profesional a lo largo de los años. La rutinización de la práctica docente se asienta en dos elementos fundamentales. Por un lado, el establecimiento de ciertas alianzas que el profesorado realiza con diferentes materiales tales como libros de textos o cuadernillos, con el objeto de evitar desajustes entre lo que se exige para dar cumplimiento del currículum definido por la administración, y lo que el propio contexto le permite hacer. Por otro lado, vinculado a lo anterior, la separación entre dos figuras distintas: la del/la maestro/a que ha de responder a las dificultades que se presentan en el aula y la del teórico/a que se sitúa fuera de la cotidianidad y elabora principios y prescripciones que han de ser aplicados por los/as primeros/as. Esta escisión de papeles y funciones se pone en cuestión a través de estrategias didácticas de corte dialógico e interactivo, ya que el resultado de la tarea no se establece a priori, admitiéndose soluciones diversas ante un mismo problema. Por ello, metodologías como los grupos interactivos se convierten en oportunidades para cuestionar las alianzas más tradicionales y los modos de hacer más habituales, en la medida que estimula la expresión de intereses, respuestas y formas de

hacer distintas ante una misma tarea escolar, derivadas, precisamente, de la diversidad presente en el aula.

*El objetivo de la actividad es conseguir saber la ubicación de una persona en un mapa a partir de una serie de instrucciones. Cada uno va encontrando la solución de diferente forma. Un alumno reproduce las instrucciones moviéndose él mismo en la clase; otra se dedica a dibujar en el mapa un itinerario; otros dos se encuentran discutiendo sobre cómo interpretar una instrucción. Finalmente, debatiendo entre todos, consiguen encontrar la ubicación señalada en el mapa (Diario de Campo, Observación grupo Interactivo de 4.º 31-10-07).*

La oportunidad de vincular la diversidad de voces dentro de la institución provoca una concepción de la labor docente asociada al conocimiento emergente y vinculada al propio escenario en el que se produce. A la vez promueve un conocimiento por parte del profesorado reflexivo, comprensivo e intelectual sobre la propia experiencia vivida (Contreras, 2010). La presencia e interacción de distintos agentes en el aula a través de los grupos interactivos permite un mayor conocimiento por parte de los distintos actores de lo que ocurre en el aula (familias, voluntariado, otro profesorado...), de forma que el maestro/a pierde el monopolio completo sobre el proceso (explicaciones o control de la disciplina), lo que deriva en una oportunidad para la negociación construida a partir de las distintas visiones que se dan sobre un mismo hecho.

*Pepa suele preguntarme (investigadora) mi opinión sobre cómo marchan los Grupos Interactivos. Se muestra muy preocupada de que salga bien y me comenta que todas las opiniones de los que participamos en la clase son útiles para mejorar la práctica de estos grupos. (Notas de campo. Febrero 2008).*

En nuestra investigación encontramos cómo estos escenarios se presentan como una oportunidad para generar espacios de reflexión, búsqueda y revisión. En otras palabras, generan un proceso de (de)colonización (Walsh, 2010) basado en un cuestionamiento de las formas de hacer e interpretar la escuela, en contextos donde las condiciones de desigualdad se hacen tan evidentes que no funcionan los clásicos aliados y las prescripciones.

*(...) están hablando sobre actividades a realizar para un encuentro futuro de centros que son Comunidades de Aprendizaje. (...) 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* (Notas de campo. Reunión de la Comisión provincial de CdA, Enero 2011).

### **Tránsito de lo individual a lo colectivo a partir de la reestructuración de las relaciones socio-escolares**

Otro proceso de re-organización escolar tiene que ver con las relaciones e interacciones de la propia institución tanto hacia dentro del propio centro como hacia el entorno, significando una nueva concepción de las responsabilidades de todos sus agentes y de las funciones que ha de cumplir la escuela. De esta forma, se produce un desplazamiento del eje de atención de lo individual hacia lo colectivo, dialógico y participativo.

Este aspecto implica un cambio significativo en las relaciones entre los diferentes actores educativos que en la práctica se materializa, entre otros aspectos, en el desarrollo de asambleas<sup>9</sup>, tertulias dialógicas<sup>10</sup> o la constitución de comisiones de trabajo para la toma de acuerdos en distintos asuntos (organización del voluntariado, comisión de interculturalidad, etc.). Por otro lado, cabe señalar igualmente la flexibilización de los horarios con las familias o la cesión de espacios y tiempos que facilitan el desarrollo de iniciativas para que, especialmente, las madres puedan ocupar el espacio escolar.

*(...) viendo cómo se han implicado las madres de Infantil este año, representando los cuentos a los niños, pensé que el colegio podría ofrecerles un espacio para que monten su compañía para sus representaciones en el cole, no que siempre tienen que quedar en casa de una, de la otra,...* (Diario de campo, comentario de la Jefa de estudios, 9-6-09).

Encontramos que estas estrategias tomadas por el profesorado promueven alianzas y refuerzan las colaboraciones entre unos y otros, pero, sobre todo, se convierten en acciones estratégicas que buscan dotar de legitimidad a lo que familias y profesorado esperan de la escuela en tanto que instrumento de promoción social y que, para los padres y madres, pasa porque sus hijos respeten al profesorado y estén «bien educados» (Moscoso, 2010).

*Investigadora. ¿Vosotros qué creéis que el colegio debe enseñar a vuestros hijos?*

*Estela: Creo que más el respeto.*

*Diego: Yo por ejemplo en casa casi veo siempre le trato de explicarle de tener más valores. Por ejemplo, el simple gesto de saludar a la gente. Y el colegio tiene que preocuparse de eso* (Pareja boliviana. Marzo 2009).

En el caso concreto estudiado hemos observado cómo las distintas interacciones están provocando una transformación de la participación desde lo consultivo e informativo, por parte de las familias (Santos Guerra, 2007), hacia la toma de decisiones conjunta conducente a la co-gestión de la institución escolar. No obstante, observamos que esas prácticas de interacción están aún a medio camino entre unas y otras (las consultivas y de co-gestión). De esta forma, podemos afirmar que aún no se ha alcanzado una apertura capaz de generar nuevas conexiones que impliquen la legitimidad de todos los saberes y la búsqueda activa de los integrantes de la red social (Dabas, 1998), tal como se observa en este fragmento:

*Estuve pensando en lo que se expuso el otro día sobre las escuelas en México. Y pensé que nosotros buscamos la participación de los familiares, pero en aquello que nosotros ya le dejamos para que participen. Ellos en el fondo, no participan en las decisiones. Y aunque pensé que sería muy difícil, si no imposible todavía, que entre los familiares y nosotros decidiéramos el contenido curricular de lo que se va a impartir en el año, sí que podíamos ir dando pequeños pasitos. Y pensé (...) que podíamos decidir junto con ellos y los alumnos, el tema de la Semana Cultural. Es decir, el año que viene podríamos comenzar con eso cuando hagamos la Asamblea de Familiares y quién sabe si para el otro año, podemos dar otro pasito más (Diario de Campo, celebración fiesta fin de curso 9-6-09).*

## **DISCUSIÓN FINAL, A MODO DE CONCLUSIÓN**

El análisis del centro educativo como caso de estudio nos permite señalar tres consideraciones que entendemos de interés a partir de lo planteado anteriormente a nivel teórico.

En primer lugar, entendiendo lo intercultural desde el estudio de las relaciones, interacciones, comunicación e intercambio de formas culturales diversas, proyectos educativos como el de CdA se hacen especialmente relevantes y significativos en dicho sentido. El trabajo con todo el alumnado y el objetivo de transformar la escuela en conexión con el contexto ha sido una oportunidad en el caso concreto analizado para trascender de la atención particular a alumnado inmigrante y su hipervisibilización centrada en la nacionalidad o la lengua distinta, al trabajo focalizado en la interacción de alumnado y familias. Dichas relaciones, en la medida que se promueven a través de estrategias escolares diversas como son los grupos interactivos o las asambleas, están más cercanas, al menos desde la intención, al reconocimiento de la pluralidad que a su problematización y, por tanto, a un para-

digma de la diversidad frente al de la diferencia que la corporeiza y remarca en base a unas claves estables y predefinidas.

En segundo lugar, entendemos que las acciones educativas interculturales emergen en tanto que prácticas sociales contextualizadas y procesuales inspiradas, impulsadas o favorecidas en algunos casos por proyectos pedagógicos concretos, como decíamos anteriormente con el caso de la CdA. Sin embargo, consideramos que su complejidad analítica trasciende la mera puesta en práctica de los protocolos o fases (pre)establecidos para este modelo. Consideramos que estas experiencias no producen una relación causa-efecto sobre lo intercultural sino que, más bien, forma parte de un complejo entramado de acciones, discursos y actores que interaccionan y dan significado diverso a lo que hacen y dicen. Por ello, encontramos que el proyecto intercultural nunca puede ser propuesto como un conjunto de conocimientos, requisitos y prácticas estandarizadas y transferibles que dirijan resultados y promuevan certidumbres. Por el contrario, el enfoque intercultural se convierte en una forma de pensar lo complejo y transformar las posiciones asentadas y esencializadas. Y ello solo es posible hacerlo de forma procesual, contextual y situada, e indefectiblemente, provocando riesgos, avances, retrocesos, incertidumbres y complejidades para los actores sociales que en ellos participan.

En tercer lugar, señala Pérez Gómez que «la calidad de la práctica educativa depende básicamente de la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en las aulas» (2004, p. 154). Por un lado, hemos visto como tanto los grupos interactivos, las asambleas o las tertulias dialógicas promueven espacios en los que es posible cuestionar el currículum y de-colonizar el conocimiento validado, pero ¿qué ocurre cuando esos espacios no son utilizados con este propósito sino para el mantenimiento del «status quo» a través de otras formas de enseñanza-aprendizaje? Es decir, para seguir impartiendo el mismo currículum escolar hegemónico pero a través de otros actores y estrategias metodológicas. La aplicación de ciertos protocolos como los que conlleva el proyecto CdA podrían amenazar de forma profunda la traducción de lo intercultural a la acción escolar. En tanto en cuanto la búsqueda de la eficacia y la inmediatez es «medida» y debe ser evidenciada, corremos el riesgo, como anota Hargreaves (2003), de quedar atrapados en la institucionalización de los protocolos (como ya ha ocurrido con la «institucionalización de la interculturalidad»), obsesionados por garantizar la eficacia escolar con estrategias docentes «probadas» que mejoren la enseñanza cognitiva e intelectual. Su aplicación sin deliberación no garantiza la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas, que es a lo que a fin de cuentas debe aspirar la Educación Intercultural (Aguado, 2005).

## NOTAS

1. Este artículo es producto de los trabajos financiados por el programa nacional I+D+i convocatoria 2010 (ref. EDU2010-15808) y por el programa de Excelencia de la Junta de Andalucía (ref. SEJ-6329).
2. Utilizamos el concepto de praxis en el sentido que se refiere Hannah Arendt frente a poiesis (fabricación a partir de un modelo) como «la construcción de lo que no tiene modelo, un «ir hacia» lo que todavía no es, una iniciativa sin garantía» (Collins 2006, p.13).
3. Fuente: Entrevista informal a trabajadora social de la UTS-Rochelambert. Mayo 2009.
4. Observatorio dependiente de la Junta de Andalucía sobre la evolución del empleo y su demanda:  
  
<http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGOS/index.html>
5. Fuente: Excmo. Ayuntamiento de Sevilla (2008) La Sevilla de los Once Distritos Municipales. Datos del Padrón Municipal. Año 2006.
6. La convocatoria de proyectos de formación del profesorado en interculturalidad estuvo vigente de 2006 a 2008 desde la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
7. Regulados por la Orden del 15 de enero 2007 de la Junta de Andalucía.
8. Convenio de cooperación cultural hispano-marroquí de 14 de octubre de 1980.
9. En el caso concreto del alumnado se celebran reuniones periódicas con la jefa de estudios para abordar cuestiones relacionadas con sus preocupaciones tales como el uso del recreo, robos de materiales dentro de algunas aulas o quejas por el deterioro de los recursos de la escuela que ellos /as utilizan.
10. La tertulia es otra de las prácticas de las CdA para fomentar el aprendizaje dialógico consistente en la lectura compartida de un libro y un debate posterior. Se realiza tanto dentro de las aulas con el alumnado como fuera de las mismas entre familias, profesorado y voluntariado.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Educación XX1*, 7, 43-51.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 73. Recuperado de <http://goo.gl/6k18G9>
- Antolínez, I. (2013). *Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*. [Tesis doctoral]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Antolínez, I., y García-Cano, M. (2011). Miradas antropológicas en clave intercultural hacia una escuela que decide ser comunidad de aprendizaje. En F. Villalba y J. Villatoro (eds.) *Educación Intercultural y Curriculum. Vol. II* (pp. 130-143). Málaga: Letra 25.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graò.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bash, L. (2012). Intercultural education and the global-local context: Critiquing the culturalist narrative. *Issues in Educational Research*, 22(1), 18-28.
- Carrasco, S., Pamies, J., y Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Collins, F. (2006). *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*. Zaragoza: Sagaradiana.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 241-271). Madrid: Morata.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesionales ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graò.
- Feitó, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. Madrid: CIDE.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

- INCLUD-ED (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission. Recuperado de <http://goo.gl/y6ysoA>
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- Franzé, A. (2008). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la «cultura de origen». En M. I. Jociles, y A. Franzé (coord.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. (pp. 61-89). Madrid: Trotta.
- Gallego, B; Rodríguez, H., y Lago, M. (2012). Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva. En B. López, y M. Tuts (coord.) *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Red de escuelas interculturales*. (pp. 53-68). Madrid: Wolters Kluwer.
- García Castaño, F. J.; Granados, A., y García-Cano, M. (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Gorski, P. (2009). What we're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllaby. *Teaching and Teacher Education* 25, 309-318.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Madarro, A. (coord.) (2007). *Informe sobre la acogida e integración educativa de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Organización de Estados Iberoamericanos.
- May, S. & Sleeter, Ch. (Ed.) (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York & Oxon: Taylor and Francis Group.
- Moliner, L., y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural. Estudio de un caso. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Moscoso, M. F. (2010). Infancias transnacionales: aproximaciones etnográficas. En G. Camacho y K. Hernández (eds.) *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. (pp. 53-80). Quito: CEPLACES.
- Ortega, S., y Puigdel·lívól, I. (2006). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. En A. I. Alcalde; M. Buitago; M. Castanys; M. P. Fálces, y R. Flecha (2006) *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. (pp. 35-42). Barcelona: Graó.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y desarrollo de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la «inmigración no comunitaria»*. Barcelona: Anthropos.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.

- Terrén, E. (2007). Inmigración, diversidad cultural y globalización. En M. A. Alegre y J. Subirats (coords.) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. (pp. 261-274). CIS: Madrid.
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de Aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Trotta.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. *Entre Palabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*. 3-4, 1-29.

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

María García-Cano. Profesora del Departamento de Educación en la Universidad de Córdoba y Doctora por la Universidad de Granada. Trabaja en cuestiones de género, migraciones y políticas de formación ocupacional, así como en educación intercultural y escuela. Ha sido visitante en la Universidad de Warwick (UK), Universidad Veracruzana (México) y Universidad de Lecce (Italia). Ha dirigido y participado en proyectos de investigación autonómicos, del programa nacional I+D+i y en el ámbito internacional.

Esther Márquez. Profesora del Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla y Doctora por la Universidad de Granada. Entre sus líneas de investigación principales destacan el multiculturalismo, la ciudadanía, la educación intercultural y la atención a la diversidad en los espacios educativos desde una mirada cualitativa. Ha participado y dirigido proyectos de investigación sobre estas temáticas a nivel internacional, dentro del Plan Nacional de Investigación I+D+i y en la administración autonómica andaluza.

Inmaculada Antolínez. Profesora del Área de Antropología Social de la Universidad Pablo de Olavide y Doctora por la misma Universidad. Sus líneas de investigación son educación intercultural, políticas públicas, migración y género. Ha realizado estancias de investigación en el Texas Center for Education Policy en Austin, Texas (EEUU); la Universidad Veracruzana (México) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México). Ha participado en proyectos de investigación autonómicos y nacionales, así como de cooperación internacional.

Dirección de las autoras: María García-Cano Torrico  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Avda. San Alberto Magno, s/n  
14071 Córdoba  
E-mail: maria.garciacano@uco.es

Esther Márquez Lepe  
Departamento de Sociología  
Facultad de Derecho  
Campus Ramón y Cajal  
C/ Enramadilla, s/n  
41018 Sevilla  
E-mail: esthermarquez@us.es

Inmaculada Antolínez Domínguez  
Universidad Pablo de Olavide  
Edificio 10. Francisco de Goya y Lucientes.  
Ctra Utrera, s/n.  
41013 Sevilla  
E-mail: iantdom@gmail.com

Fecha Recepción del Artículo: 8. Abril. 2013

Fecha Modificación Artículo: 10. Junio. 2013

Fecha Aceptación del Artículo: 29. Agosto. 2013

Fecha Revisión para publicación: 15. Febrero. 2016

