



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de

México

México

Jiménez Vargas, Felipe; Fardella Cisternas, Carla; Muñoz Proto, Carolina
Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales.
Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios

Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 2017, pp. 72-88

Universidad Nacional Autónoma de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales

Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios

FELIPE JIMÉNEZ VARGAS* | CARLA FARDELLA CISTERNAS**
CAROLINA MUÑOZ PROTO***

El artículo ofrece resultados de un estudio de caso de una escuela pública de Barcelona con alta presencia de alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios. Se desarrollaron observaciones participantes de aula y entrevistas activas a profesores con la finalidad de comprender sus prácticas pedagógicas. El análisis etnográfico de los datos evidencia la existencia de un conjunto de tensiones en torno a la forma en que la diversidad cultural es gestionada por el profesorado; estas tensiones condicionan la pertinencia cultural de dichas prácticas, los espacios de convivencialidad que promueven, así como las oportunidades de participación que ofrecen a sus participantes. La discusión ofrece reflexiones en torno a la forma en que tradicionalmente se aborda la diversidad cultural en la escuela, con el propósito de contribuir al desarrollo de programas de formación inicial docente orientados a la justicia social y al desarrollo de escuelas más equitativas.

This paper presents the results of a case study of a public school in Barcelona with a high proportion of students from minority cultural groups. Participant classroom observations and active teacher interviews were undertaken in order to understand their teaching practices. The ethnographic analysis of the data shows the existence of a set of tensions around the way in which cultural diversity is managed by the teaching staff. These tensions condition the cultural relevance of these practices, the spaces of coexistence that they promote, as well as the opportunities for participation that they offer to their participants. The discussion offers reflections on the traditional way of approaching cultural diversity in schools, with the aim of contributing to the development of basic teacher education programs oriented towards social justice and the development of more equitable schools.

Recepción: 11 de abril de 2016 | Aceptación: 3 de agosto de 2016

- * Profesor asociado de la Escuela de Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Línea de investigación: estudios migratorios en el ámbito educativo desde una perspectiva de justicia social. Publicación reciente: (2015), “Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 419-441. CE: felipe.jimenez@ucv.cl
- ** Investigadora asociada en la Universidad Andrés Bello (Chile). Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Líneas de investigación: análisis cualitativo de políticas educativas; desarrollo de estrategias metodológicas para la investigación. Publicación reciente: (2015), “Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinition en la universidad actual”, *Universitas Psychologica*, vol. 14, núm. 5, pp. 1625-1636. CE: fardellacarla@hotmail.com
- *** Profesora asociada de la Escuela de Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Psicología Social y de la Personalidad por la Universidad de Nueva York (Estados Unidos de América). Líneas de investigación: psicología de la paz; violencia y conflictos. Publicación reciente: (2015), “A Youth Development Approach to Evaluation: Critical participatory action research”, *Afterschool Matters*, vol. 22, pp. 24-31. CE: caro.munozproto@gmail.com

Palabras clave

Inmigración
Diversidad cultural
Educación intercultural
Formación inicial
Etnografía

Keywords

Immigration
Cultural diversity
Intercultural education
Initial formation
Ethnography

INTRODUCCIÓN¹

Los crecientes movimientos migratorios ocurridos en los últimos 30 años en Europa, enmarcados en el contexto de globalización y creación de la Unión Europea, han supuesto para España un cambio importante en su composición demográfica. A partir de los datos disponibles² podemos ver que, entre los años 2001 y 2011, el porcentaje de extranjeros ha pasado de 4 a casi 16 por ciento de la población. Adicionalmente, se observa que este fenómeno ha dejado de ser una situación transitoria para convertirse en un fenómeno estructural (Ayuntamiento de Barcelona, 2010; Essomba, 2012). De esta manera, la clásica definición de migración como un fenómeno puntual y transitorio pierde poder explicativo en el momento en que importantes colectivos inmigrantes se asientan en España de manera indefinida (Cachón, 2002).

Si bien compartimos una explicación ecológica de los procesos sociales (Bronfenbrenner, 1987), una aproximación multi-sistémica en torno a la relación entre fenómenos migratorios, diversidad y modelos de gestión supera las posibilidades de este trabajo. Es por ello que focalizaremos la mirada en el ámbito educativo, y particularmente en los procesos de escolarización formal, con el fin de poder analizar de qué manera y con qué implicancias la llegada de colectivos inmigrantes a las escuelas públicas, conlleva —o no— la reorganización de los procesos educativos en función de las necesidades y los nuevos requerimientos de sus participantes.

Investigaciones realizadas durante los últimos años (Jiménez y Fardella, 2015; Besalú, 2010; Carrasco *et al.*, 2012; Lamas y Laluez, 2012; Leiva, 2009) ofrecen una imagen bastante nítida de las implicancias y los efectos que el fenómeno migratorio ha supuesto para las escuelas. Sus resultados advierten de la complejidad de las problemáticas que la

escolarización de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas ha supuesto para el sistema educativo en su conjunto. Algunos de los fenómenos que se han documentado en torno a los procesos educativos en las aulas son: problemas de integración, fracaso escolar, absentismo recurrente, y obsolescencia de las metodologías y de los contenidos curriculares; así como aumento de conflictos, trastornos en la construcción de las identidades y desmotivación profesional docente.

Esta investigación se inscribe en ese escenario de desafíos y surge como respuesta a la necesidad de aumentar los datos empíricos que permitan la toma de decisiones educativas, de cara a disminuir las desigualdades de aprendizaje y participación que afectan a estudiantes de grupos minoritarios (OECD, 2013), y aumentar la contribución de la escuela al desarrollo de una educación para la justicia social (Jiménez, 2014; Sleeter, 2015; Zeichner, 2010).

En un primer apartado se presentan los referentes conceptuales que guían esta investigación: una sistematización de modelos de gestión de la diversidad y una caracterización de las tensiones que enfrenta la escuela con relación a dicha gestión de la diversidad cultural. En segundo lugar, se explicitan las decisiones metodológicas tomadas así como los criterios para la elección de los participantes y del modelo de análisis de datos. Finalmente, se presentan los principales resultados organizados por categorías analíticas y se ofrece una discusión que contribuye a reflexionar en torno a la necesidad de interculturalizar las prácticas educativas en contextos multiculturales.

MODELOS DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA

El proceso de multiculturalización de las aulas no ha sido abordado por las escuelas de manera homogénea; lo que ha ocurrido en términos históricos ha sido la adopción e

¹ Artículo de investigación financiado por Conicyt/Fondecyt N° 3150374.

² Consultados en la página web del Instituto de Estadística de Cataluña.

implementación de diversos modelos para la atención a la diversidad de los estudiantes en los contextos socioeducativos. Gestión de la diversidad es una expresión que nace en el ámbito empresarial anglosajón en la década de los noventa (Essomba, 2008) con el objetivo de reflejar la importancia de considerar lo “diverso” como determinante de las formas de organización, así como de la necesidad de impulsar prácticas capaces de administrar racionalmente dicha diversidad. Por tanto, cuando hablamos de modelos de gestión de la diversidad escolar se hace referencia a las distintas modalidades que las escuelas han utilizado para organizar y administrar racionalmente la diversidad en entornos educativos.

Actualmente, se encuentran disponibles en la literatura diferentes modelos que describen las formas en que la diversidad es gestionada por las escuelas (Dietz, 2012). Para los fines de nuestra sistematización se trabajará con base en el modelo de Jenks *et al.* (2001), quienes organizan los modelos de entender la educación multicultural en tres categorías: educación multicultural conservadora, educación multicultural liberal y educación multicultural crítica.

La educación multicultural conservadora presenta como eje articulador el concepto de asimilación, ya que la diversidad es vista, desde este enfoque, como una amenaza al éxito educativo y, de forma opuesta, la uniformidad como la garantía de igualdad de oportunidades y de éxito para todo el alumnado. La educación multicultural conservadora promueve prácticas educativas que procuran inhibir las diferencias culturales y promover los referentes culturales de la cultura hegemónica (Zeichner, 2010).

Frente a este primer modelo, la educación multicultural liberal tiene como eje central el valor de la autonomía y percibe la diversidad neutralmente, por lo que ésta es reconocida e incorporada dentro de los procesos educativos. La educación multicultural liberal establece como uno de sus principales ámbitos

de acción el fortalecimiento de las relaciones e interacciones interpersonales, y privilegia experiencias educativas que promuevan la aceptación de la diversidad mediante el trabajo valórico en torno a la tolerancia, la no discriminación y el trato igualitario en la entrega de oportunidades (Sleeter y Grant, 2009).

Por otro lado, y en oposición a los planteamientos conservadores y liberales que ofrecen una mirada aséptica y reduccionista de la relación escuela-diversidad, la educación multicultural crítica plantea que las escuelas forman parte de un contexto socio-político mayor, y que su función social no puede restringirse únicamente a aceptar la diversidad; más bien deben desarrollar un compromiso activo en la reivindicación y transformación social a través del diseño de experiencias educativas y un currículo contrahegemónico (Connell, 1997). Esto ubica la lucha contra las desigualdades en la escuela como el centro de acción, y se promueve, a través de las experiencias educativas, el desarrollo de un alumnado activo y comprometido con una ciudadanía crítica y transformadora (Banks, 2009).

VECTORES Y TENSIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La sistematización de modelos realizada otorga una matriz comprensiva para interpretar las formas en que las escuelas gestionan la diversidad cultural del alumnado. La mirada panorámica que aporta nuestra tipología se complejiza al ponerla en diálogo con los desarrollos conceptuales elaborados por la UNESCO en materia de atención a la diversidad cultural en la escuela (OREALC/UNESCO, 2005a; 2005b; 2009). Esto es así debido a que aportan una mirada más operativa de las formas de gestión de la diversidad en la escuela al focalizar la mirada en tres ámbitos en los cuales la diversidad pone en tensión el habitual funcionamiento de las escuelas.

De acuerdo con la UNESCO, tres son las principales tensiones que el sistema educativo,

en todos sus niveles, debe enfrentar y resolver en torno a la diversidad cultural. En la medida que estas tensiones se constituyen al mismo tiempo en desafíos que la escuela debe abordar, éstas pueden ser utilizadas como elementos de análisis para valorar la respuesta educativa de las escuelas en torno a la gestión de la diversidad cultural en ellas. Los tres vectores/ejes de análisis propuestos son la pertinencia, la convivencia y la pertenencia.

Pertinencia

Un primer ámbito corresponde a la pertinencia de las prácticas pedagógicas y responde a la tensión que debe resolver la escuela en torno a la diversidad de identidades y referentes culturales del alumnado y a cómo incorporar estos elementos en las actividades educativas a través de los contenidos curriculares. La pregunta que cruza esta tensión es qué tan relevantes y significativos son los procesos de enseñanza y aprendizaje para el propio alumnado, y en qué medida el currículo escolar contempla e incorpora el bagaje cultural como un punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes. En tanto los mecanismos psicológicos implicados en el aprendizaje son dependientes del contexto cultural en que éstos son producidos (Cole, 1999), la importancia del desarrollo de pedagogías culturalmente responsables se constituye, en la actualidad, como un referente ineludible para explicar las dificultades de aprendizaje de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios (Lazar, 2013).

Convivencia

Un segundo ámbito corresponde a la convivencia al interior de las prácticas pedagógicas y se relaciona con la tensión que debe resolver la escuela en torno a la convivencialidad, entendida como la atmósfera que existe y entrelaza los procesos educativos. La pregunta que desde este vector se plantea es qué cualidades presentan los climas de aula y por tanto qué tipo de interacciones son las que los procesos

educativos vehiculan; si éstos contribuyen al desarrollo de interacciones basadas en la simetría cultural, la justicia social y el diálogo intercultural, o si son relaciones interpersonales jerárquicas, inequitativas y excluyadoras culturalmente hablando (Sleeter y Grant, 2009).

Pertenencia

La pertenencia es el tercer ámbito desde el cual se puede analizar la gestión de la diversidad y concierne a la tensión que debe resolver la escuela en torno a la problemática de la inclusión; supone ver en qué medida los procesos educativos incorporan de manera equitativa a sus integrantes para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Ainscow, 2012). Las prácticas educativas pueden contribuir a reducir las asimetrías y las desigualdades sociales que se reproducen en la escuela o, por el contrario, pueden contribuir a ensanchar las brechas educativas entre diferentes estudiantes. Ahora bien, el hecho de vincular la pertenencia con la inclusión podría llevar a la idea errónea de que ésta sólo contempla a determinados grupos sociales o a estudiantes con determinadas características físicas, culturales y/o étnicas; pero, por el contrario, la tensión que debe resolver la escuela radica justamente en que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan sentirse parte y reconocidos por la comunidad educativa de la que forman parte.

METODOLOGÍA

Una perspectiva cualitativa es aquella que permite aprehender en profundidad el problema de investigación que convoca a los investigadores (Flick, 2002). Más específicamente, una aproximación etnográfica es el enfoque de investigación que permite realizar una descripción rigurosa de lo que sucede al interior de las escuelas multiculturales y, por tanto, una mejor comprensión de los procesos educativos (Ogbu, 2005).

La virtud de realizar estudios etnográficos de carácter particularista radica en su potencialidad para ofrecer nuevos datos, nuevas miradas y nuevas perspectivas que contribuyan a la mejora de la realidad educativa (Serra, 2004). Es de esta manera que una perspectiva etnográfica de investigación contribuye de manera significativa a caracterizar las prácticas educativas en contextos multiculturales con relación a los ámbitos de pertinencia, convivencia y pertenencia.

Participantes

Trabajamos con base en un estudio de caso compuesto por cuatro docentes,³ tres mujeres y un hombre, todos de origen catalán, de una escuela pública ubicada en la ciudad de Badalona, en el área metropolitana de Barcelona. En esta ciudad, en sólo 11 años (2000-2011) la población inmigrante censada pasó de un incipiente 1.46 a 14.84 por ciento.⁴ Estas cifras evidencian la multiculturalización del tejido social en el que se encuentra la escuela y que ha sido la razón fundamental de una fuerte heterogenización en la composición del alumnado de la escuela. De acuerdo a información aportada por la propia escuela, para el periodo académico 2011-2012, del total de 366 estudiantes matriculados en los niveles de infantil y primaria, 33.68 por ciento corresponde a estudiantes extranjeros (de Pakistán, Marruecos, China, Latinoamérica y países del Este); 44.56 por ciento a estudiantes de etnia gitana y 21.76 por ciento a estudiantes autóctonos (Lamas, 2014).

Para llevar a cabo el trabajo etnográfico se seleccionó un curso de primaria (6º) debido a que presentaba una composición demográfica particularmente heterogénea en comparación a otro, y a que habían llegado nuevos estudiantes con un bajo nivel de dominio de la lengua vehicular, lo que hacía particu-

larmente relevante observar las implicancias de las prácticas educativas en sus procesos de escolarización. Al momento de realizar la investigación el curso seleccionado estaba compuesto por 26 estudiantes, 14 mujeres y 12 hombres; respecto a la procedencia, 16 eran gitanos, 4 marroquíes, 2 bolivianos, 1 hondureño, 1 ruso, 1 indio y 1 paquistaní.

Procedimiento

A través de la observación participante, acompañamos a nuestros cuatro docentes a lo largo de un semestre académico en sus clases ordinarias, y realizamos un total de 17 observaciones de aula, las cuales se convirtieron en nuestras 17 "escenas etnográficas" (Vázquez y Martínez, 1996). La utilización de un diario de campo fue el dispositivo principal para documentar los datos significativos para responder a nuestros objetivos de investigación. El trabajo de campo fue realizado en el primer semestre del periodo académico 2010-2011 y las notas de campo resultantes de las observaciones participantes de aula fueron transcritas durante el siguiente semestre. Adicionalmente, se incluyó en la producción de datos la realización de una entrevista activa de cierre con cada profesor una vez finalizados los acompañamientos de aula, con el objeto de poder aclarar inquietudes y discutir algunos puntos relevantes para la investigación, pero ante todo, para poder consensuar y negociar colaborativamente los resultados producidos. Las entrevistas fueron transcritas siguiendo el código de transcripción de Jefferson (1984), adaptado para su uso en investigación educativa.

Análisis de los datos

Se realizó una codificación y análisis de tipo emergente, siguiendo los planteamientos de la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967); se

³ Tanto para los participantes como para la propia escuela se utilizó un consentimiento informado en el cual se estipula la voluntad de participar, la confidencialidad de los datos, así como el anonimato de la identidad de los participantes.

⁴ Consultados en la página web del Instituto de Estadística de Cataluña.

procuró no forzar los datos, sino más bien partir de aquellos que el propio trabajo de campo entregara desde el punto de vista productivo (Woods, 1995). Esta perspectiva *bottom-up* (Muñoz y Sahagún, 2015), no desconoce la existencia de ciertas directrices y de un posicionamiento teórico-político, mismos que se expresan en los modelos de gestión de la diversidad presentados (Jekns *et al.*, 2001) y en los vectores planteados (OREALC/UNESCO, 2009).

Para establecer las categorías emergentes lo primero fue construir una unidad hermenéutica con la totalidad de las transcripciones de las sesiones etnográficas realizadas (17),

utilizando el QADAS Atlas.ti. En segundo lugar, y tomando como base las tres categorías iniciales preexistentes (vectores), se procedió a realizar una codificación abierta (*bottom-up*) de todas aquellas citas, fragmentos y temas de las notas de campo que aportaran información relevante de acuerdo a nuestros objetivos; de esta manera se obtuvo un primer nivel de organización del material (Muñoz y Sahagún, 2015). Finalmente, y a partir del listado resultante de códigos emergentes, se agruparon tales códigos y se logró una organización por categorías de segundo nivel que estuviese en sintonía con la clasificación de vectores planteada en nuestros referentes teóricos.⁵

Tabla 1. Descripción y organización de códigos emergentes

Categorías	Códigos	Definición
Pertinencia	Significatividad de la tarea	Grado de pertinencia, interés y motivación que los estudiantes atribuyen a las actividades realizadas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Cultura hegemónica/culturas minoritarias	Formas en que los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyen, contemplan o hacen referencia a la cultura hegemónica, así como a las culturas minoritarias a las que pertenece el alumnado.
Convivencia	Clima de aula	Atmósfera afectivo-emocional que entrelaza el contexto en el que se desarrollan las actividades y las tareas académicas por parte de los participantes.
	Agrupamientos	Maneras y criterios que los estudiantes tienen a la hora de establecer interacciones y asociaciones entre sí.
Pertenencia	Exclusión	Situaciones en las que, a algunos participantes de la actividad, ya sea de manera indirecta o explícita, se les margina de las oportunidades de aprendizaje y de participación por parte del resto de los participantes.
	Distribuciones	Forma en que se gestionan y reparten las intervenciones y participaciones que realizan los diferentes participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Dado que con el ejercicio analítico de desgranar los fenómenos y las interacciones que en la cotidianidad de la vida escolar se dan

de forma unificada se corre el peligro de restarle comprensión ecológica, los resultados se organizaron por vectores de manera que pudieran visualizarse en la especificidad que cada uno de ellos requiere. En el apartado de

⁵ En vista de las limitaciones de espacio se presentarán los resultados de aquellos códigos (6) que guardan una relación más estrecha con los vectores utilizados como unidades de análisis (Tabla 1), ya que contribuyen a caracterizar de mejor manera las prácticas educativas observadas y las tensiones que éstas enfrentan en aulas con una composición de alta diversidad cultural.

discusión y conclusiones se incluye una perspectiva más holística que pone en diálogo los resultados de estas tres dimensiones.

Pertinencia

Un primer hallazgo relevante es que, pese a la significativa presencia de alumnado proveniente de diferentes culturas, los contenidos curriculares impartidos se mantienen de manera inalterable, y más aún, impermeable a la diversidad cultural, de manera que prevalece una mirada etnocéntrica que representa la cultura hegemónica catalana. Los contenidos curriculares, así como las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros para abordarlos, no favorecen que el alumnado pueda relacionar estos contenidos de manera significativa con sus propios referentes culturales. Esta discontinuidad dificulta que estos referentes puedan actuar en consecuencia como plataformas de andamiaje para la construcción de nuevos aprendizajes escolares (Lazar, 2013). No opera, por tanto, la creación de un *tercer espacio* de enseñanza (Gutiérrez, 2008) que intersecte lo oficial y formal del saber de la cultura escolar con los saberes informales y no oficiales propios de las culturas minoritarias. Salvo excepciones, las distintas culturas minoritarias presentes en el aula son prácticamente invisibilizadas y, por tanto, excluidas del espacio educativo del aula. Esto demuestra la necesidad de que los profesores comiencen por validar —epistemológica y pedagógicamente hablando— los saberes y guiones culturales con que los alumnos llegan a la escuela (Gutiérrez, 2008) para crear un tercer espacio educativo sustentado en una pedagogía culturalmente sensible y responsable (Weinstein *et al.*, 2004).

Lo anterior lleva a plantear que el trabajo de campo realizado evidencia la existencia de aulas predominantemente monoculturales donde, a pesar de la existencia de un gran patrimonio cultural que podría potencialmente nutrir de múltiples perspectivas

las experiencias educativas, los procesos de enseñanza-aprendizaje se mantienen aferrados a un currículo diseñado desde y para una cultura hegemónica prácticamente inexisteente en las aulas observadas. Un extracto de notas de campo perteneciente al código cultura hegemónica/culturas minoritarias muestra lo señalado recientemente:

Ya en el aula, el profesor comienza a dar las instrucciones señalando que destinarán la primera parte de la sesión a tutoría y luego continuarán con plástica. Comienza planteando las dificultades que el curso ha tenido las últimas semanas en la asignatura de música, preguntando qué es lo que pasa que las clases no están funcionando. Hay una respuesta general y bastante caótica de comentarios por lo que el profesor pide orden y que levanten la mano para opinar y hacer comentarios. Un primer comentario proviene de Yasser⁶ (alumno de origen marroquí), quien señala que la profesora no atiende las inquietudes y gustos de los estudiantes. Noemí (alumna gitana) que actúa como portavoz de este grupo minoritario, explica que la profesora insiste en enseñar música clásica cuando ellos lo que quieren es trabajar en base al flamenco; agrega que la profesora castiga y que la clase es un aburrimiento. El profesor señala que está interesado en que la maestra pueda venir a conversar con ellos directamente el problema, pero que hoy no se ha podido; señala que es importante que se pueda resolver el problema puesto que aún quedan seis meses de clases de música con esa maestra. Juan (alumno hondureño) que está sentado al final del aula comenta en voz alta “es la muerte” (notas de campo profesor 1, sexto de primaria).

En esta escena etnográfica podemos identificar un considerable descontento del alumnado por los contenidos que se utilizan en la

⁶ Los nombres, tanto de los maestros como de los estudiantes que aparecen referenciados en las distintas notas de campo, corresponden a seudónimos, con el fin de proteger su identidad.

clase de música y que no generan interés en ellos. Como la situación se ha sostenido en el tiempo, y no ha habido cambios por parte de la maestra, algunos estudiantes han comenzado a utilizar otro tipo de mecanismos (conductas disruptivas) que tienen como consecuencia final la expulsión del aula. Esta escasa representatividad cultural del currículo tiene, por consecuencia, la desidia explícita de una parte del alumnado —principalmente el perteneciente a la etnia gitana— que convierte el espacio de aula en un campo de fuerzas cuyo núcleo problemático son los contenidos del currículo escolar. Como se puede observar, por tanto, los problemas de disciplina no son otra cosa que una muestra de procesos de resistencia cultural frente a un currículo ciego culturalmente, que se resiste —también— a abrirse a la diversidad de estudiantes y a conectarse a fin de cuentas con los fondos de conocimientos que dichos estudiantes portan y reconstruyen a diario (Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

Para el profesor, desde una perspectiva oficial, la escuela es un espacio social que requiere de la adaptación cultural de sus estudiantes. Esto supone que, independientemente de su origen cultural, éstos deben aprender contenidos, compartir principios e internalizar valores propios de la cultura catalana-española necesarios para integrarse al espacio social, sin importar lo que en el plano personal pueda generar la asimilación de este bagaje cultural hegemónico. Esto se aprecia en la viñeta de la siguiente entrevista realizada:

La educación tiene que integrar al alumnado, tiene que entregar las herramientas necesarias para que posteriormente se puedan incorporar con garantías al mundo laboral, social; bueno, ésta es la idea. Ahora, se dice muy rápido, pero es un proceso largo, pero esa es la idea. O sea, si ellos deciden vivir en Barcelona o en Cataluña o en cualquier parte de España, ellos tienen que hacer el esfuerzo para manejar la lengua, aprender

un poco las costumbres, las pueden hacer como nosotros o no hacerlas y hacer las suyas propias de su cultura, pero ese es el objetivo... No es tanto lo que se enseña en primaria, no es tan duro, es una base, no hablamos de la historia de España del siglo XVI, y que esto no te gusta o te gusta o dicen: “¿Por qué esto lo tengo que saber yo?”, o las ecuaciones de segundo grado. O sea, es todo muy básico, por eso digo que no es tan lejos de su cultura, viene un niño pakistaní y lo entiende, viene un hindú y lo entiende, viene un chino y lo entiende, y viene un gitano y no, o sea, es otra cuestión (entrevista profesor 1, sexto de primaria).

Esta explicación, dada por el docente, merece al menos dos análisis: en primer lugar, se considera la escuela como un espacio para el desarrollo de aprendizajes básicos imprescindibles; esto es independiente del grado de continuidad que tales aprendizajes tengan con las culturas de origen de sus participantes y del hecho de que la falta de significatividad dificulte estos aprendizajes. Como es posible observar, los contenidos curriculares juegan un papel secundario para el docente, en tanto su nivel de dificultad es tal que debiesen ser aprehendidos con éxito universalmente; sin embargo, como nos muestra la propia realidad educativa, es justamente en torno a la significatividad y pertinencia de los contenidos —y no a su grado de dificultad— donde se enquista una problemática escolar que deja en evidencia el sentido asimilacionista y el espíritu adaptacionista que desempeña el aula desde un plano cultural.

En segundo lugar, resulta especialmente relevante la distinción hecha entre la cultura gitana y las otras culturas minoritarias, puesto que, si bien se reconoce la presencia de diferentes “grados” de ajuste a la cultura escolar, se desconoce la existencia de diferencias culturales primarias y secundarias. De acuerdo al modelo ecológico-cultural de Ogbu (1994) en torno a la explicación del rendimiento

académico de grupos minoritarios, además de las diferencias culturales primarias relativas a rasgos propios de las culturas de origen, ciertos grupos minoritarios presentan diferencias culturales secundarias caracterizadas justamente por ser construidas relationalmente en oposición a la cultura dominante. De esta manera, más que una respuesta caracterizada por la falta de adaptación a la cultura escolar, la experiencia gitana debe entenderse, por el contrario, como una forma de resistencia altamente adaptativa frente a una estructura escolar que no sólo no satisface las necesidades educativas de este colectivo, sino que incluso se presenta como una amenaza para su propia permanencia y estabilidad cultural (Abajo y Carrasco, 2011). De esta manera, el choque y desajuste de los estudiantes gitanos es explicado por el docente con base en un supuesto déficit cultural que desconoce el rol central que juega la significatividad de la experiencia escolar para el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Convivencia

Al observar las actividades que los profesores desarrollan para producir aprendizajes se observa que la mayoría de éstas tienen una estructura de modalidad única y modalidad individual. Esto quiere decir que las actividades propuestas son las mismas para todos sus participantes (en cuanto a los objetivos perseguidos y a las metodologías empleadas) y habitualmente suponen un trabajo individual por parte del estudiante. Si se parte de la base que el aprendizaje y la convivencia son dos procesos educativos difícilmente separables, y se asume al mismo tiempo que ambos mantienen una relación bidireccional de mutua influencia (Jiménez, 2012), la prevalencia de este formato pedagógico utilizado por los profesores, restringe de manera consistente el desarrollo de interacciones entre los estudiantes durante las clases. Que los estudiantes participen en procesos de aprendizaje individual no sólo reduce el potencial que la heterogeneidad

de niveles y capacidades puede ofrecer en un entorno caracterizado por la diversidad (Essomba, 2006), sino que al mismo tiempo limita que los propios procesos de aprendizaje vehiculen estrategias de contacto que permitan el encuentro cultural, el intercambio multicultural y, finalmente, la creación de espacios interculturales entre estudiantes.

La profesora explica la actividad de la clase de hoy que consiste en aprender a buscar palabras en un diccionario, que desde su punto de vista es “algo que algunos chicos no saben y es importante para cuando vayan al instituto”, señala. Luego de buscar el listado de palabras seleccionadas por la profesora hay que anotar en la libreta personal el significado de cada una de ellas y construir una frase que contextualice su uso. Presentada la actividad, Juan Raimundo (alumno gitano) pregunta a la profesora si el trabajo puede ser en parejas o grupos, a lo que ella responde “quiero que aprendas tú solo”. Juan Raimundo, con actitud de derrota y desdén responde que ya lo sabe, por lo que finalmente la profesora le dice “pues demuéstramelo” (notas de campo profesor 3, sexto de primaria).

Esta nota de campo es muy relevante para comprender la manera en que los profesores diseñan experiencias educativas y muestra cómo éstas vehiculan determinados formatos de convivencialidad. No hay que perder de vista que el aula es un espacio privilegiado para programar determinadas experiencias de aprendizaje; en este sentido, el desarrollo de actividades individuales inhibe las estrategias de contacto entre los estudiantes. En esta actividad en particular los estudiantes debieron buscar el significado y ejemplos de palabras como “alimentación”, “familia”, “costumbres” y “similitudes”, que de haber sido una actividad compartida hubiese dado lugar a un nutritivo espacio de discusión e intercambio cultural a partir de la diversidad de respuestas

y ejemplos; hubiese dado espacio a que estudiantes provenientes de países sudamericanos, africanos y europeos pudiesen poner en común, negociar y eventualmente consensuar el significado y las implicancias culturales de una *familia*, así como de aquello que la define y caracteriza. Sin embargo, esta potencialidad de promover una convivencia más inspirada en principios interculturales se desvanece en tanto cada estudiante desarrolla de manera privada —e incluso solitaria— su propio trabajo.

Además de lo anterior, se constató la existencia de interacciones basadas en el agrupamiento cultural de los estudiantes, que se establecen preferentemente en función de la procedencia y el género. Esta modalidad aparece cuando los profesores permiten que los estudiantes trabajen grupalmente en el cumplimiento de metas educativas, pero sin interceder en la forma en que dichos agrupamientos se realizan. Esta homogeneización de los grupos tiene como efecto que ofrece pocas oportunidades educativas para que existan interacciones basadas en el intercambio cultural y que promuevan, por tanto, el reconocimiento y la valoración de la diversidad del alumnado. Es ésta una segunda modalidad educativa de aprendizaje que se abre al trabajo colaborativo, pero que no garantiza que todos los estudiantes se vean beneficiados. La autonomía en la elección de grupos deja a ciertos estudiantes en una situación de desventaja puesto que terminan, al igual que en el caso anterior, trabajando de manera solitaria.

Ha terminado la actividad individual de trabajo en torno a la elaboración de normas para el uso de bicicletas en el espacio público y el profesor ofrece a los alumnos que cambien de lugar en la sala, que cada uno se ponga donde quiera. Esto hace que los estudiantes se agrupen, fundamentalmente con base en afinidades. Se forma un grupo de chicas gitanas, un grupo de chicas latinas y grupos de chicos mezclados. Sin

embargo, hay excepciones, como el caso de Faisan, alumno indio de incorporación reciente, que sin haber comprendido del todo la instrucción del profesor, mira el resto de los grupos, pero no se incorpora en ninguno de ellos. Situación similar ocurre con Francüsca (alumna rusa) y Danial (alumno marroquí) que han estado toda la clase solos sin tener ningún contacto con sus compañeros, y lo siguen haciendo mientras el resto trabaja en grupos. El profesor, por su parte, aprovecha de revisar documentos, ajeno a lo que el cambio de actividad ha supuesto para algunos integrantes del curso (notas de campo profesor 4, quinto de primaria).

La predominancia de experiencias individuales de aprendizaje, así como la homogenización y segregación cultural del alumnado cuando éstas se agrupan, se constituyen en elementos que más que favorecer las oportunidades de aprendizaje y participación de todos, contribuye a generar barreras que terminan por mantener las desigualdades que ciertos estudiantes, pertenecientes a culturas minoritarias y con bajo dominio de la lengua escolar vehicular, presentan para apropiarse con éxito de los aprendizajes escolares. En esa línea, se observa la falta de una sensibilidad más inclusiva por parte de los docentes que permita generar las condiciones favorables para que todos los estudiantes se puedan beneficiar de los procesos educativos. De esta manera, tener en cuenta principios de enseñanza individualizada y la creación de itinerarios diferenciados podría contribuir al propósito de mejorar las condiciones en que transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje de ciertos estudiantes y eliminar así, en consecuencia, situaciones que puedan estar contribuyendo al fracaso escolar de estos alumnos (Perrenoud, 1998).

Pertenencia

Se ha evidenciado ya la existencia de agrupamientos que tienen como efecto ubicar a

estudiantes en situaciones de mayor riesgo de exclusión educativa. Estos eventos de exclusión guardan directa relación con el tipo de actividad propuesta y con la forma en que se producen los agrupamientos entre los estudiantes. De nuestras constantes observaciones podemos constatar que de parte del profesorado no existen estrategias que apunten a revertir esta situación, y que tengan por objeto promover la inclusión y participación de este tipo de alumnado. Por tanto, observamos que las formas de organización del aula por parte del profesorado no permiten crear un escenario favorable para la inclusión del alumnado minoritario, de modo que éste desarrolle un sentido de pertenencia, comparta las metas de las actividades y, finalmente, atribuya sentido y significado personal a los procesos de aprendizaje (Wenger, 2001).

De forma complementaria, hemos podido documentar la existencia de una distribución desigual con relación a las oportunidades de participar y de intervenir en las actividades ofrecidas por el profesorado, lo que condiciona las oportunidades de los estudiantes de sentirse parte de las actividades que se están desarrollando. Esto tiene como consecuencia el hecho que, desde un plano más cultural que individual, formar parte de grupos minoritarios conlleva a recibir una atención más superficial y menos sostenida del profesorado y, al mismo tiempo, a tener una participación más periférica que la que se observa en estudiantes pertenecientes a grupos hegemónicos y/o con mayor grado de protagonismo escolar.

Los estudiantes se encuentran leyendo individualmente un texto en catalán y la profesora señala que se pasará a la lectura en voz alta. Se levantan varias manos de voluntarios, entre ellas las de algunos estudiantes que habitualmente no participan en clases, pero son los mismos estudiantes de siempre los que reciben los turnos de participación. Mohamad intenta nuevamente participar, a lo que un estudiante gitano le señala “tú

no sabes leer en catalán, mejor escucha y aprende”, lo que inhibe sus intentos por participar. Luego de una ronda de lectura donde son seleccionados aquellos que lo hacen con mayor éxito, la profesora solicita la conformación de grupos para hacer una revisión grupal de los errores. Mohamad y otros dos estudiantes que habían intentado participar de la lectura en voz alta, siguen trabajando de manera aislada al margen de la solicitud de la profesora (notas de campo profesor 2, quinto de primaria).

Este ejemplo de situaciones en las que predomina la participación de un determinado grupo de estudiantes, generalmente de origen español o inmigrantes con algunos años en la escuela, impide que otra parte importante de ellos, que son justamente quienes por sus condiciones culturales se encuentran constantemente en una situación de marginación educativa, puedan contar con las condiciones que les permitan beneficiarse de las experiencias escolares de forma equitativa con sus pares de aula. Esta constatación permite postular, por tanto, la existencia de una tendencia más excluyente que inclusiva de parte del profesorado, lo que contribuye a que la escuela se convierta en un espacio más bien de reproducción de las desigualdades sociales asociadas a las diferencias culturales, que un espacio comprometido para su erradicación (Sleeter *et al.*, 2016).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien una de las limitaciones de este trabajo ha sido el hecho de entregar una radiografía parcial y prestablecida de ciertos aspectos de las prácticas pedagógicas —en tanto se han privilegiado aquellos vinculados a pertenencia, convivencia y pertenencia—, sus resultados son orientadores respecto a los actuales desafíos en materia de escolarización de inmigrantes, y más específicamente, respecto a sus propuestas en torno a la reformulación de

los programas de formación inicial del profesorado como forma de mejoramiento. De esta manera, aun cuando la realidad de este estudio de caso no es generalizable, e incluso podría no ser representativo del sistema educativo, sí puede contribuir a iluminar y orientar la situación de otros contextos educativos, de otros profesores y de otros programas de formación inicial diferentes al catalán y/o español.

Respecto de las preguntas centrales de nuestro trabajo relativas a comprender de qué manera y con qué implicaciones la llegada de colectivos migrantes a las escuelas provoca un movimiento institucional hacia la reorganización de los procesos educativos —y sus principios subyacentes—, a través de este estudio se evidencia que, pese a todo el movimiento existente por instalar planteamientos interculturales en la educación, la predominancia de una lógica asimilacionista y etnocentrísta sigue siendo parte de la cotidaneidad de la vida escolar. Dicho en otras palabras, la realidad educativa de ciertas escuelas sigue empantanada en modelos conservadores y liberales de entender la multiculturalidad (Jenks *et al.*, 2001). La baja capacidad de realizar modificaciones curriculares en función de la diversidad cultural, la predominancia de formatos individualistas en el trabajo del alumnado, sumado a las escasas ayudas que el profesorado ofrece a las alumnas y alumnos que más las necesitan, nos aleja de la posibilidad de concluir que las prácticas educativas en estos contextos escolares se sustenten en principios educativos interculturales.

Ahora bien, considerando que el modelo intercultural es el discurso dominante al interior del ámbito académico y de las políticas educativas de las administraciones locales (Ayuntamiento de Barcelona, 2010), estamos ante una clara tensión entre el discurso de lo deseable y las prácticas que tienen lugar en las aulas a diario. Por lo tanto, estos hallazgos dejan aún pendiente el desafío de responder acerca de cómo podemos avanzar hacia el desarrollo

de políticas educativas, culturas escolares y prácticas pedagógicas bajo los principios de la interculturalidad que de manera armónica den respuesta a la tensión entre lineamientos y prácticas, y respondan, a fin de cuentas, a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Aun cuando un enfoque ecológico-cultural que incorpore los diferentes niveles y dimensiones del quehacer educativo es ineludible para interculturalizar las escuelas (Ogbu, 2005), la evidencia internacional es contundente en sostener que el profesorado desempeña un papel central en este desafío (Banks, 2009; Essomba, 2008; Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Lazar, 2013) y, en consecuencia, también los programas de formación inicial (Jiménez y Fardella, 2015; Sleeter *et al.*, 2016; Zeichner, 2010). Si bien una revisión en profundidad acerca de la formación inicial para el trabajo en contextos educativos multiculturales escapa a las posibilidades de este trabajo, una exploración general permite dejar establecidos lineamientos de acción para futuros desarrollos que, con un espíritu intercultural crítico y desde una visión reconstrucciónista de la función social de la escuela, aporte elementos actualizados y novedosos en materia de formación del profesorado.

En primer lugar, hemos de señalar que, de acuerdo a nuestros análisis, y en sintonía con resultados de investigaciones previas en la materia, la formación inicial del profesorado debe incluir necesariamente espacios formativos que permitan a los estudiantes de pedagogía reconocer y utilizar, desde el punto de vista pedagógico-educativo, el bagaje cultural del alumnado y de sus comunidades de base. Esto no sólo como una forma de pensar la escuela como un contexto democrático en el cual la diversidad es valorada, sino fundamentalmente como una estrategia metodológica que permita establecer continuidades entre la cultura escolar y las culturas minoritarias de las cuales el alumnado forma parte. Aun cuando existen diferentes propuestas para avanzar en esta línea, el enfoque de *fondos de conocimiento*

engarza perfectamente con los desarrollos de nuestra línea argumentativa. De acuerdo a los planteamientos de este enfoque (Möll *et al.*, 1992; Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Subero *et al.*, 2015), todas las familias han ido desarrollando, acumulando y sistematizando, de manera histórica, conocimientos y saberes en diversos ámbitos —laborales, recreativos, comunitarios— que les permiten adaptarse eficientemente al contexto sociocultural del que forman parte. Habitualmente estos fondos de conocimiento entran en tensión con los saberes oficiales de la cultura escolar, por lo que son descartados y apartados de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El desafío actual de los programas de formación inicial radica en cuestionar explicaciones basadas en teorías del déficit cultural y ubicar los fondos de conocimiento de los estudiantes como un recurso y patrimonio de un alto valor pedagógico. A través del desarrollo de entrevistas etnográficas a las familias (González *et al.*, 2005), los futuros profesores pueden documentar, y posteriormente utilizar estos fondos de conocimiento como puentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales. A modo de ejemplo, en un inadvertido paseo en bote en el lago Pirihueico en el sur de Chile descubrimos que Alejandro, remero de 16 años y estudiante del liceo de aquella localidad, tenía una innegable experticia relativa a las condiciones climatológicas de la zona, a los materiales de construcción de las embarcaciones y a los diferentes instrumentos de pesca, así como conocimientos en torno a la alimentación de los peces y a la flora y fauna del lugar, entre otros. Todos esos conocimientos los había ido capitalizando mediante su participación en prácticas familiares y comunitarias a través de generaciones, y sin embargo no tenían ningún valor dentro de las diferentes asignaturas y materias impartidas en su establecimiento educacional. Establecer continuidades entre los saberes escolares y los saberes culturales es un desafío de los futuros

profesores que permitirá, sin lugar a dudas, que el alumnado pueda otorgar una mayor significatividad y relevancia a las experiencias educativas en las que participa en la escuela. Por el contrario, sostener experiencias educativas cuyo sentido y significado no sea compartido por el alumnado contribuirá a restar valor y adherencia a dichas experiencias.

En segundo lugar, resulta necesario que dentro de la formación inicial se fortalezca la premisa que sostiene que los climas de aula son un factor explicativo de primer orden del éxito escolar (Lazar, 2013). Si bien es un hecho que los programas de estudio de las carreras de pedagogía privilegian el desarrollo de habilidades profesionales vinculadas a las especialidades (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, entre otras), resulta necesario que estos programas otorguen la misma relevancia al desarrollo de competencias para programar experiencias educativas que no sólo favorezcan los aprendizajes, instrumentales, sino que además se constituyan en instancias de socialización que vehiculen valores como la justicia, la igualdad, la valoración de la diversidad y la inclusión social (Sleeter, 2014). Aunque la diversidad de orígenes, lenguas, costumbres y visiones de mundo plantea nuevas complejidades para la convivencia y la cohesión en las escuelas, también ofrece nuevas oportunidades y nuevos ámbitos de aprendizaje. Esta línea la formación inicial está llamada a reconocer el valor pedagógico y el carácter formativo de las diferencias, y a hacer de las aulas espacios socioculturales al servicio del desarrollo de disposiciones personales respetuosas, justas y reivindicativas de la diversidad (Soriano, 2007). Ahora bien, esto supone organizar adecuadamente los encuentros y formas de agrupamiento de los estudiantes de manera que contribuyan a tales fines y no terminen por reforzar las situaciones de discriminación, exclusión y/o desigualdad de determinados estudiantes. Ello supone, por tanto, una sólida formación inicial en temas de didáctica y metodologías de

aprendizaje grupal. Los proyectos de innovación educativa inspirados en el modelo Quinta Dimensión (Cole, 2006; Luque y Laluez, 2013; Lamas y Laluez, 2012) son un buen referente de espacios formativos en los que, a través de la inmersión en comunidades de aprendizaje basadas en el aprendizaje colaborativo de grupos heterogéneos, los futuros profesores conocen de primera fuente experiencias escolares que, sin descuidar la apropiación de los aprendizajes instrumentales esenciales —lectoescritura y alfabetización digital—, permitan que los estudiantes pongan en juego nuevas competencias basadas en la apertura y el intercambio, así como la participación en condiciones de simetría y equidad cultural (Laluez et al., 2009).

Finalmente, es importante que las experiencias de formación inicial incluyan la preparación en el desarrollo de procesos educativos que permitan la participación de todo el alumnado para evitar, ya sea a través de los contenidos, de las metodologías o de las evaluaciones, que la escuela se constituya en un espacio de reproducción de la exclusión social (Zeichner, 2010). Un primer paso en el rediseño de la formación inicial requiere que, con anterioridad al desarrollo de técnicas y herramientas concretas para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, se abran espacios de discusión teórica que posibiliten a los futuros docentes comprender sus propias nociones de inclusión. Esto con el propósito de construir principios explicativos alternativos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela (Infante, 2010). De manera complementaria, los futuros profesores requieren fortalecer sus competencias en el desarrollo de estrategias que les permitan tomar decisiones curriculares y metodológicas que respondan a la diversidad de los estudiantes mediante nuevas formas de planificación, la diversificación de las actividades, así como el ajuste del grado y tipo de ayudas entregadas (Durán y Giné, 2011). A la luz de

las situaciones de aislamiento y pasividad de ciertos estudiantes descritas en nuestras notas de campo, pero asumiendo, no obstante, que una participación plena requiere una explicación multidimensional (Lave y Wenger, 1991), es posible plantear que un requisito básico para que exista participación es que las situaciones de aprendizaje planteadas lo permitan, de tal modo que mientras más diversificada sea la oferta de actividades, mayor será la probabilidad de que cada uno de los estudiantes encuentre o reciba un espacio educativo a la medida de sus necesidades (Onrubia, 2002). Enseñar a los futuros profesores a crear zonas de desarrollo próximo para sus estudiantes, a determinar las ayudas necesarias a cada situación y a aprender a leer los indicadores que se expresan en sus actuaciones, se constituye en una competencia central para garantizar la participación y desarrollar el sentido de pertenencia de todos los estudiantes. A modo de ejemplo, analizar y discutir reflexivamente el *Índice de inclusión* (Booth y Ainscow, 2000), principalmente su tercera dimensión correspondiente a prácticas inclusivas, puede ser una forma de trabajar articuladamente con los futuros profesores tanto la revisión conceptual como los componentes técnico-pedagógicos de una educación comprensiva, asertiva con la diversidad e incluyente con todo el alumando. Asimismo, la literatura sobre investigación acción participativa con jóvenes en ámbitos educativos, sugiere que el desarrollo de procesos formativos inclusivos se vería fortalecido a través de una formación inicial que prepare a los futuros profesores para facilitar procesos participativos de evaluación y diseño del currículo y su aplicación en el aula por parte de los mismos estudiantes y sus comunidades (Zeller-Berkman et al., 2015).

Para finalizar, y asumiendo, como se ha advertido anteriormente, que los resultados presentados no pueden ni deben ser generalizados a otros contextos escolares de manera lineal y directa, estamos convencidos de que lo expuesto en este trabajo contribuye a mantener

viva la preocupación por los procesos de escolarización en contextos educativos multiculturales y la necesidad de aumentar el intercambio y debate académico en torno a la necesidad de repensar las formas en que la diversidad es gestionada al interior de las aulas y sus efectos en la escolarización de alumnado inmigrante y perteneciente a minorías culturales. En un

escenario internacional caracterizado por importantes cambios en la organización del trabajo académico (Fardella *et al.*, 2015), con una tendencia a equiparar calidad con productividad, el desafío de desarrollar investigaciones educativas que contribuyan a mejorar la experiencia educativa de sus participantes se constituye en un reto irrenunciable.

REFERENCIAS

- ABAJO, José y Silvia Carrasco (2011), “La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu”, *Recerca*, vol. 11, pp. 71-92.
- AINSCOW, Mel (2012), “Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, pp. 39-49.
- Ayuntamiento de Barcelona (2010), *Pla Barcelona Interculturalitat*, Departament d'educació, en: http://www.bcn.cat/novaciutadania/pdf/es/PlaBCNInterculturalitatCast130510_es.pdf (consulta: 11 de abril de 2016).
- BANKS, James (2009), “Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations”, *Multicultural Education Review*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-28.
- BESALÚ, Xavier (2010), “Formar ciutadans i ciutadanes per a una catalunya plural, lliure, descomplexada i justa”, *Via. Valors, Idees, Actituds*, vol. 13, pp. 119-132.
- BESALÚ, Xavier e Ignasi Vila (2007), *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000), *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE.
- BRONFENBRENNER, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- CACHÓN, Lorenzo (2002), “La formación de la España inmigrante: mercado y ciudadanía”, *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 97, pp. 95-126.
- CARRASCO, Silvia, Jordi Pámies y Laia Narciso (2012), “A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 1, pp. 105-122.
- COLE, Michael (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- COLE, Michael (2006), *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*, Nueva York, Russell Sage Foundation.
- CONNELL, Raewyn (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- DIETZ, Gunther (2012), *Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DURÁN, David y Climent Giné (2011), “La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad”, *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 153-170.
- ESTEBAN-Guitart, Moisés y Xavier Saubich (2013), “La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad”, *Teoría de la Educación*, vol. 25, núm. 2, pp. 189-211.
- ESSOMBA, Miquel (2006), *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- ESSOMBA, Miquel (2008), *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*, Barcelona, Graó.
- ESSOMBA, Miquel (2012), “Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión”, *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 137-148.
- FARDELLA, Carla, Vicente Sisto y Felipe Jiménez (2015), “Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual”, *Universitas Psychologica*, vol. 14, núm. 5, pp. 1625-1636.
- FLICK, Urie (2002), *An Introduction to Qualitative Research*, Londres, SAGE.
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- GONZÁLEZ, Norma, Luis Möll y Kathy Amanti (2005), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- GUTIÉRREZ, Kris (2008), “Developing a Sociocultural Literacy in the Third Space”, *Reading Research Quarterly*, vol. 43, núm. 2, pp. 148-164.

- INFANTE, Marta (2010), "Desafíos a la formación docente: inclusión educativa", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 287-297.
- JEFFERSON, Gail (1984), "On Stepwise Transition from Talk about a Trouble to Inappropriately Next-Positioned Matters", en Maxwell Atkinson y John Heritage (eds.), *Structures of Social Interaction*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 191-222.
- JENKS, Charles, James Lee y Barry Kanpol (2001), "Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical frameworks and models for teaching", *The Urban Review*, vol. 33, núm. 2, pp. 87-105.
- JIMÉNEZ, Felipe (2012), "Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural", *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 2, pp. 12-34.
- JIMÉNEZ, Felipe (2014), "Modelos de gestión de la diversidad para la escolarización de alumando inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 409-426.
- JIMÉNEZ, Felipe y Carla Fardella (2015), "Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 419-441.
- LALUEZA, José, Isabel Crespo y María Luque (2009), "El projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari", *Barcelona Societat*, vol. 16, pp. 129-136.
- LAMAS, Macarena (2014), *Innovación escolar: un análisis histórico-cultural y sistémico de cambio*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- LAMAS, Macarena y José Laluez (2012), "Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social", *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 177-191.
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate peripherals participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- LAZAR, Althier (2013), "Degrees toward Social Justice Teaching: Examining the dispositions of three urban early-career teachers", *The Urban Review*, vol. 45, núm. 5, pp. 701-727.
- LEIVA, José (2009), "Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural", *Educación y Diversidad*, vol. 3, pp. 107-149.
- LUQUE, María y José Laluez (2013), "Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones", *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 403-440.
- MÖLL, Luis, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González (1992), "Funds of Knowledge for Teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory into Practice*, vol. 31, núm. 2, pp. 132-141.
- MUÑOZ, Juan y Miguel Sahagún (2015), "Hacer análisis cualitativo con ATLAS.ti 7: manual de uso". DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4837.6405>
- OECD (2013), *PISA 2012 results. Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed*, vol. II, OECD Publishing.
- OGBU, John (1994), "From Cultural Differences to Differences in Cultural Frame of Reference", en Patricia Greenfield y Rodney Cocking (coords.), *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 365-391.
- OGBU, John (2005), "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en Ángel Díaz de Rada, Honorio Velasco y Francisco García Castaño (coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, pp. 145-174.
- ONRUBIA, José (2002), "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en César Coll, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zubala (eds.), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, pp. 101-123.
- OREALC/UNESCO (2005a), *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago, OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2005b), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*, Santiago, OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2009), *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago, OREALC/UNESCO.
- PERRENOUD, Phillippe (1998), "¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos", *Educar*, núm. 22-23, pp. 11-34.
- SERRA, Carles (2004), "Etnografía escolar, etnografía de la educación", *Revista de Educación*, núm. 334, pp. 165-176.
- SLEETER, Christine y Carl Grant (2009), *Making Choices for Multicultural Education: Five approaches to race, class and gender*, Hoboken, Wiley.
- SLEETER, Christine (2014), "Multiculturalism and Education for Citizenship in a Context of Neoliberalism", *Intercultural Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 85-94.
- SLEETER, Christine, Carmen Montecinos y Felipe Jiménez (2016), "Preparing Teachers for Social Justice in the Context of Education Policies that Deepen Class Segregation in Schools: The case of Chile", en Jo Lampert y Bruce

- Burnett (eds.), *Teacher Education for High Poverty Schools*, Nueva York, Springer Book Series, pp. 171-191.
- SORIANO, Encarnación (2007), “Convivir entre culturas. Un compromiso educativo”, en Encarnación Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*, Madrid, La Muralla, pp. 99-125.
- SUBERO, David, Ignasi Vila y Moisés Esteban-Guitart (2015), “Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing culturally responsive Pedagogy for social justice”, *International Journal of Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, pp. 33-53.
- VÁZQUEZ, Ana e Isabel Martínez (1996), *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós.
- WEINSTEIN, Carol, Saundra Tomlinson-Clarke y Mary Curran (2004), “Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management”, *Journal of Teacher Education*, vol. 55, núm. 1, pp. 25-38.
- WENGER, Etienne (2001), *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ZEICHNER, Kenneth (2010), *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.
- ZELLER-Berkman, Sarah, Carolina Muñoz-Proto y María Torre (2015), “A Youth Development Approach to Evaluation: Critical participatory action research”, *Afterschool Matters*, vol. 22, pp. 24-31.