

Monográfico / Monographic

# Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico

## *Opportunities of inclusion in schools with high cultural diversity. An ethnographic study*

Begoña Vigo-Arrazola \* 

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, España.  
[mbvigo@unizar.es](mailto:mbvigo@unizar.es)

Belén Dieste 

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, España.  
[bdieste@unizar.es](mailto:bdieste@unizar.es)

Ana Cristina Blasco-Serrano 

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, España.  
[anablas@unizar.es](mailto:anablas@unizar.es)

Pilar Lasheras-Lalana 

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, España.  
[plasheras@unizar.es](mailto:plasheras@unizar.es)

Recibido / Received: 22/04/2022

Aceptado / Accepted: 21/01/2023



## RESUMEN

Cuando la perspectiva de la educación inclusiva, desde el marco de la UNESCO, ha supuesto cambios significativos en las políticas educativas, este trabajo pretende investigar cuáles son los discursos y las prácticas llevadas a cabo por el profesorado en escuelas con un alto porcentaje de minorías y población extranjera. Se trata de una etnografía multisituada, basada en la observación participante, entrevistas y análisis de documentos en tres escuelas urbanas y una pequeña escuela rural de Aragón. Los resultados muestran discursos y prácticas de enseñanza y aprendizaje que posibilitan la participación de todo el alumnado, en línea con los principios de la educación inclusiva. Sin ignorar la existencia de tensiones en torno a las políticas de inclusión, el artículo destaca el valor de tales prácticas. Asimismo, argumenta que la agencia de este profesorado implica resistencia en un contexto que ha normalizado la exclusión de estas escuelas.

**Palabras clave:** Diversidad cultural, educación inclusiva, etnografía, exclusión, prácticas inclusivas.

\*Autor para correspondencia / Corresponding author: Begoña Vigo-Arrazola, [mbvigo@unizar.es](mailto:mbvigo@unizar.es)

Sugerencia de cita / Suggested citation: Vigo-Arrazola, B., Dieste, B., Blasco-Serrano, A. C., y Lasheras-Lalana, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a167. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>

## ABSTRACT

As the perspective of inclusive education, from the UNESCO framework, has brought about significant changes in educational policies, this paper aims to investigate the discourses and practices carried out by teachers in schools with a high percentage of minorities and foreign population. It is a multi-sited ethnography, based on participant observation, interviews and document analysis in three urban schools and one small rural school in Aragon. The results show discourses and teaching and learning practices that enable the participation of all pupils, in line with the principles of inclusive education. Without ignoring the existence of tensions around inclusion policies, the article highlights the value of such practices. It also argues that the agency of these teachers implies resistance in a context that has normalised the exclusion of these schools.

**Keywords:** Cultural Diversity, Inclusive Education, Ethnography, Exclusion, Inclusive Teaching Practices.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2016), con el ODS 4, pretenden "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Más específicamente, se subraya la importancia de eliminar barreras y considerar la presencia, la participación y el rendimiento de todo el alumnado (UNESCO, 2017). Esto supone cambios significativos en la política educativa y en la gestión y organización de las escuelas. Sin embargo, tanto en España como en otros países, estos cambios se siguen describiendo como una declaración de aspiración política (Vigo-Arrazola et al., 2022). De hecho, la existencia de escuelas en las que se concentra un alto porcentaje de población de origen extranjero en situación de vulnerabilidad, y con una representación social negativa, cuestiona el sentido y significado de la inclusión (Beach et al., 2013; Cárdenas et al., 2019; Escarbajal et al., 2019; Franzé, 2008; Jiménez y Fardella, 2015; Kessler, 2012; Payet y Deshayes, 2019; Reuter, 2007; Rothstein, 2013; Vigo-Arrazola y Dieste, 2017).

En nuestro país, pocos son los estudios que muestran el funcionamiento que presentan estas escuelas. No obstante, algunas de estas excepciones, paradójicamente, dan cuenta del valor inclusivo de sus prácticas (ej. Cárdenas et al., 2019; Feito, 2020; Vigo-Arrazola y Dieste, 2017; 2020). En este contexto, conocer cuál es el posicionamiento del profesorado de las escuelas con alta diversidad cultural en relación con los discursos y prácticas que se llevan a cabo en ellas es una cuestión relevante. Su estudio podría contribuir a avanzar en el conocimiento teórico relativo al desarrollo de prácticas inclusivas y, en última instancia, a la desestabilización del *status quo* mantenido por los gobiernos en relación con estas escuelas.

El propósito de este artículo es explorar cuáles son las prácticas educativas en relación con la diversidad cultural en las escuelas en las que se concentra un alto porcentaje de población de origen extranjero y minorías étnicas. Más específicamente, el objetivo es identificar cuáles son los discursos y prácticas del profesorado de estas escuelas en relación con la educación inclusiva.

A través de un estudio etnográfico multisituado desarrollado entre 2017 y 2021, en cuatro escuelas de la Comunidad de Aragón, con un elevado porcentaje de diversidad cultural, este artículo intenta contribuir al debate en la investigación y las políticas acerca de la educación inclusiva y, más concretamente, a repensar la representación negativa

de estas escuelas, a partir de los discursos y prácticas educativas del profesorado. Señalaremos cómo están presentes las políticas globales de la inclusión en los discursos y prácticas de las docentes de estas escuelas, en torno a la diversidad cultural, en un contexto escolar caracterizado por una cultura hegemónica (Feito, 2020).

En este marco, en primer lugar, es importante considerar cuál es la cultura existente en España en torno a las políticas y prácticas con la diversidad cultural en la escuela y cómo se entiende la educación inclusiva. A continuación, describimos el marco teórico seguido y la metodología utilizada, seguida del análisis y la interpretación de los datos. Finalmente, sacamos conclusiones y ofrecemos implicaciones.

## **SOBRE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA**

En España, desde la Guerra Civil española y el franquismo, el sistema educativo español ha sido extremadamente tradicional, con una fuerte orientación centrada en asignaturas y un bajo grado de diferenciación del alumnado (Ronning Haugen, 2011).

En relación con la diversidad cultural, la alta tasa de analfabetismo de la población gitana, en 1978, fue el motivo por el que el Secretariado Nacional de Apostolado Gitano, dependiente de la Iglesia Católica, y el Ministerio de Educación y Ciencia acordaron crear escuelas "puente" para la población vulnerable. Este acuerdo duró hasta 1986. Un Decreto de Educación Compensatoria en 1983, conllevó a que el alumnado gitano fuera matriculado en escuelas ordinarias (Llevot Calvet, 2006).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, basada en un modelo de escuela comprensiva, y en consonancia con las directrices del Consejo de Europa, impulsaba los programas de educación intercultural desde una perspectiva compensatoria de las desigualdades. La influencia del Informe Warnock (1978) centrado en las necesidades educativas especiales, atendiendo a la interacción entre el individuo y el contexto en el que vive, llevó al desarrollo de un decreto sobre necesidades educativas especiales en 1995, que reconocía el contexto social y cultural del alumnado como posible causa de las necesidades especiales. Posteriormente, la Ley de Educación de 2006 (LOE) y la Ley de Educación de 2013 (LOMCE), recogiendo la Declaración de Salamanca (1994), avanzaron hacia la inclusión. Actualmente, la legislación española de acuerdo con la UNESCO (2016), a través de la Ley de Educación de 2020 (LOMLOE), subraya la idea de "una escuela para todos", abarcando la diversidad, la educación inclusiva, los derechos humanos, el pluralismo y la democracia. Sin embargo, se mantiene el término "necesidades específicas de apoyo educativo" para identificar al alumnado con diversas formas de discapacidad, dificultades de aprendizaje, desventajas socioculturales y un origen étnico minoritario, así como al alumnado superdotado. Así, se perfilan los decretos de la mayor parte de las Comunidades, lanzados entre 2017 y 2022, diferenciando entre la adaptación curricular para el alumnado etiquetado y el programa común para el resto del alumnado.

España, al igual que otras naciones europeas, experimentaba un movimiento migratorio de otros países desde finales de los años 90 (Portes y Aparicio, 2013). Según las estadísticas oficiales de 2020, hasta el 13,2% de los estudiantes tienen origen extranjero, aunque las cifras varían enormemente dentro de las distintas regiones y entre ellas. Hasta casi el 80% de este alumnado, según datos del Ministerio de Educación y Formación profesional (2020) del curso 2018/2019, se encuentra en la enseñanza pública. En cuanto a la gestión, las políticas y prácticas educativas se encuentran en una intersección entre las políticas de inclusión y equidad, por un lado, y la competitividad y la excelencia, por otro (Verger et al., 2017). En esta línea, mientras que los datos sobre los resultados en las escuelas se basan en la competencia y la eficiencia, las ideas sobre la equidad y la inclusión tienden a ser secundarias. El informe de la OECD para 2019 (2020) señalaba que el sistema educativo español perpetúa un patrón estructural de

segregación del alumnado que dificulta una educación inclusiva (Murillo y Martínez, 2019). En la actualidad, hay escuelas en las que la concentración del nivel de alumnado extranjero supera el 90%. Esto hace pensar que se está perpetuando implícitamente la exclusión desde el punto de vista étnico en la escuela y en la sociedad.

## MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La comprensión de los discursos educativos inclusivos, como parte de las fuerzas culturalmente hegemónicas que no sólo representa, sino que también da forma a las ontologías sociales (Gramsci, 1971), tiene consecuencias sobre cómo se interpretan las prácticas educativas (Feito, 2009; 2020). A partir de ahí, prácticas educativas homogeneizadoras, y un currículum con una única mirada hacia la historia y la geografía han sido reconocidas por diferentes autores en nuestro país (ejemplo, Alves y Martínez Bonafé, 2009; Feito, 2020). En este marco, las escuelas con un alto porcentaje de población extranjera representan un lugar esencial e importante para la reproducción de las relaciones de producción capitalistas (también Bourdieu y Passeron, 1977), donde las instituciones normalizan el statu quo y reproducen las relaciones de poder existentes. El poder simbólico es mantenido por las clases gobernantes al sostener la idea de que las escuelas incluyen las diversas culturas que constituyen la sociedad más amplia, pero desconfirman generalmente el valor de las culturas de otros grupos distintos al de la población blanca (Farley et al., 2021; McLaren, 2005), promoviendo su subyugación a través del currículum. La ideología tiene así una existencia material en las escuelas que agrupan a este alumnado (Franzé, 2008).

Estas escuelas han desarrollado así una representación negativa que en un contexto de libre elección lleva a concentrar alumnado que se encuentra en situación vulnerable (ej. Bayona y Domingo, 2021; Bonal et al., 2019; Capellán de Toro et al., 2013), catalogado como 'difícil' (ejemplo: Jiménez y Fardella, 2015; Garreta et al., 2022) y con bajo nivel de rendimiento académico (ej. Escarbajal et al., 2019). En este marco, desafiar el dogma histórico y la estigmatización de estas escuelas es más problemático de lo que se suele reconocer (Beach, 2017). Sin embargo, diferentes estudios dan cuenta del valor inclusivo de las prácticas educativas que se llevan a cabo en este tipo de escuelas (Beach et al., 2013; Cárdenas et al., 2019; Harris, 2006; Kessler, 2012; Lunneblad, 2020; Verdeja, 2020; Vigo-Arrazola y Dieste, 2017; 2020).

De acuerdo con los parámetros de lo que Booth y Ainscow (2002) o Stainback y Stainback (1999) denominan prácticas inclusivas, en estos estudios, es posible identificar prácticas que se caracterizan por (i) reconocer las necesidades, potencialidades e intereses del alumnado y de sus familias dentro y fuera de la escuela; (ii) ser escuelas en las que el profesorado promueve el aprendizaje a partir de la interacción del alumnado con esas potencialidades e intereses; (iii) ser escuelas en las que el profesorado promueve la interacción con otros, sean sus pares, familias, comunidad y/o profesorado para avanzar en el aprendizaje. Como se muestra en los estudios sobre estas escuelas, a pesar de la estigmatización social experimentada, los docentes ofrecen una resistencia importante ante la presión externa y de representación negativa (Foucault, 2009). Se trata de profesorado cuyas prácticas, lejos de mantener ese status quo asignado a estas escuelas, desarrollan verdaderas prácticas de educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002; Stainback y Stainback, 1999). Vigo-Arrazola y Dieste (2017) han mostrado, por ejemplo, como el profesorado en una escuela con alto porcentaje de diversidad cultural reconocía e incorporaba las experiencias del alumnado y las de sus familias en el aula, como contenidos para aprender. Señalando este fundamento de la práctica, estas escuelas se pueden desarrollar, según Foucault (2009), como espacios estéticos, en los que la representación de los grupos marginados depende de la voluntad y la capacidad del profesorado para experimentar y poner en práctica un desafío a los datos históricos y concienciar sobre las imágenes existentes y el impacto que tienen para generar nuevas visiones y formas de ser y trabajar. Esa experiencia estética de subjetivación contribuye a repensar y reconstruir las prácticas e interacciones. Esto se logra a través del ejercicio de la resistencia contra lo que se nos ha impuesto como normal.

En un contexto en el que la investigación muestra cómo el profesorado intenta involucrar a su alumnado (Beach, 2017), tratamos de identificar qué discursos y qué prácticas desarrolla el profesorado en estas escuelas.

## METODOLOGÍA

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación sobre discursos y prácticas acerca de la diversidad cultural (CSO2017-84872). Este proyecto, desarrollado entre 2017 y 2021, consta de tres fases. (i) Análisis de políticas; ii) Exploración de escuelas con una alta población extranjera; (iii) Estudios etnográficos en diferentes escuelas. Concretamente, los datos que se muestran en este artículo derivan del estudio etnográfico, enmarcado en la tercera fase del proyecto.

Desde el punto de vista de la etnografía, se considera que la producción de intersubjetividad es un interés sociológico central en la conciencia colectiva. Esta intersubjetividad se centra en la temporalidad y el espacio conjuntos en los actos comunicativos (Hammersley y Atkinson, 2007). Así, el rol de las investigadoras ha estado presente en los escenarios investigados a partir de la interacción. Más específicamente, como se puede ver a continuación, hemos apostado por la etnografía multi-situada (Eisenhart, 2017). Esta nos ha permitido ilustrar aspectos idiosincrásicos y complejos en cada una de las realidades escolares estudiadas. Por esta razón, se han tratado de garantizar los principios etnográficos básicos, lo cual ha facilitado la identificación de aspectos que convergen entre las distintas escuelas. De este modo, ha sido importante poner el foco en las prácticas inclusivas y discursos sobre diversidad cultural para comprenderlos dentro de su relación dialéctica, con las prácticas y estructuras sociales, las condiciones materiales y de investigación.

## Contexto de investigación

La investigación, en la que se basa este artículo, aborda las prácticas y los discursos sobre las experiencias del profesorado. El criterio principal de la selección de las escuelas participantes fue que estas alcanzasen un porcentaje de alumnado de origen extranjero superior al 30%. Una encuesta sobre diversidad cultural que se suministró a 1730 centros educativos de toda España sirvió para la selección. Asimismo, el interés y la disposición de las escuelas en colaborar en el estudio también fue un factor importante en este proceso. De este modo, se seleccionaron 20 escuelas para el desarrollo de las etnografías, siendo 4 de ellas en Aragón (Tabla 1).

## Escuela Epi

Epi se sitúa en una ciudad de la mitad norte de Aragón. Se encuentra ubicada en un barrio históricamente obrero, afectado por el estigma de su pasado y que ahora también incluye una población multicultural en situación de pobreza creciente, aislamiento social y desempleo. En este espacio conviven un importante número de personas extranjeras, principalmente africanas (subsaharianos y magrebíes) de religión musulmana, y un porcentaje muy alto del total de la población de etnia gitana que vive en la ciudad. No obstante, el barrio cuenta con nuevos pobladores en viviendas de reciente construcción. Entre este grupo de población se encuentra un grupo de familias que han optado por reforzar la escuela del barrio. No obstante, el barrio parece tener delimitaciones sociales marcadas por el estigma, la pobreza y la exclusión que se traspasan al marco geográfico, ya que parece que llevan a considerarlo como un barrio periférico de la ciudad.

La exclusión socio-territorial se refleja también en la realidad de la escuela que cada curso escolar registra un descenso progresivo en el número de matrículas, especialmente en las de alumnado no perteneciente a culturas minoritarias. Así, el alumnado es en su mayoría de etnia gitana (38%) y de origen inmigrante (47%) de segunda generación. En términos generales, sus familias se encuentran en situación de pobreza y alto riesgo de exclusión social. Una parte del profesorado de esta escuela desempeña su puesto en comisión de servicio.

**Tabla 1.** Características generales de las escuelas.

Escuela	Epi	Epo	Ecan	Ejo
<b>Entorno</b>	Urbano	Rural	Urbano	Urbano
<b>Titularidad</b>	Público	Público	Privado-concertado	Público
<b>Niveles de enseñanza</b>	Educación infantil; Educación Primaria; Enseñanza bilingüe en francés	Educación Infantil; Educación Primaria	Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria Obligatoria	Educación Infantil; Educación Primaria; Enseñanza bilingüe en inglés
<b>Nº Total alumnado</b>	290	15	239	220
<b>% alumnado procedente de minorías étnicas extranjeras y nacionales</b>	85%	73%	67%	40%
<b>Profesorado</b>	36 docentes	7 docentes	26 docentes	36 docentes

## Escuela Epo

Epo pertenece a un Colegio Rural Agrupado (CRA) que funciona como centro único de Educación Infantil y Primaria. Se encuentra ubicado en una comarca territorial que abarca 40 municipios en los que habitan un total de 15.000 personas. Demográficamente, el territorio se caracteriza por encontrarse en un proceso de despoblación multicausal que se ha visto ralentizado desde hace unos años por la llegada de personas de origen extranjero, principalmente de nacionalidad rumana y marroquí.

El CRA cuenta con 30 estudiantes, de los cuales el 60% procede de familias de origen extranjero, concretamente marroquíes. De forma más específica, la escuela Epo tiene 15 estudiantes, 7 de Educación Infantil y 8 de Educación Primaria, que son atendidos en dos aulas, una para cada etapa educativa. El alumnado de origen extranjero en esta escuela supone el 73% del total y el 83% en el aula de Educación Primaria. Este alto porcentaje contrasta con la ausencia de población extranjera en la escuela que es cabecera del CRA.

Dado el tipo de escuela, parte del profesorado imparte su jornada laboral de forma itinerante entre las dos escuelas del CRA.

## Escuela Ecan

La escuela Ecan se ubica en una zona que cuenta con un nivel socioeconómico alto. Una parte de este distrito tiene características que lo hacen formar parte del Casco histórico, donde se ha experimentado una progresiva llegada de población inmigrante.

Respecto a la escuela, la mayoría de su alumnado vive a una cierta distancia de la misma, fuera de la zona con más alto nivel adquisitivo. Las familias proceden de 27 países

distintos y, dentro de la población de origen español, existe un elevado porcentaje que son de etnia gitana. En general, el nivel educativo de las familias es básico y, las de origen extranjero, tienen dificultades para comprender el idioma castellano.

El Claustro está formado por un total de 26 docentes que imparten docencia en los distintos niveles educativos y especialidades.

## **Escuela Ejo**

El CEIP Ejo está ubicado en un barrio urbano cuya población es de nivel medio alto en lo económico, social y cultural. No obstante, la escuela se sitúa en una zona construida con viviendas sociales.

La escuela cuenta con una matrícula 'viva' que hace que el número total de alumnado varíe a lo largo del año, dándose bajas y nuevas incorporaciones durante el curso escolar. La realidad social del alumnado es variada y compleja. De una parte, la mayoría procede de minorías étnicas (principalmente de la gitana) y del Magreb, está en riesgo de exclusión socio-económica y no tienen un entorno seguro y estable donde crecer y aprender. De otra parte, la escuela cuenta con un programa de bilingüismo que atrae a familias no pertenecientes a minorías culturales, con un perfil contrapuesto al descrito anteriormente, que quiere seguir escolarizando a sus hijos e hijas en la zona que les corresponde. El Claustro está formado por un total de 30 docentes que imparten en los distintos niveles educativos y especialidades.

Las condiciones del contexto de las escuelas Epi, Ecan y Ejo subrayan la posible vinculación entre etnia, pobreza, segregación y hegemonía de clases (McLaren, 2005).

Las investigadoras llevamos a cabo el trabajo de campo entre diciembre de 2019 y diciembre de 2021. La situación pandémica generada por el COVID-19 provocó que hubiese variaciones respecto al número de informantes, temporalización y sesiones de observación entre las distintas escuelas. Más concretamente, la permanencia en el campo se vio interrumpida en marzo de 2020 a causa de las medidas de confinamiento doméstico y perimetral adoptadas por el gobierno nacional y autonómico. Sin embargo, el contacto entre las investigadoras y las participantes tuvo continuidad a través de conversaciones telefónicas y videoconferencias, hasta que pudimos retomar la presencialidad en las escuelas.

En total, hemos llevado a cabo más de 400 horas de observación participante online y offline y más de 46 entrevistas con la dirección de las escuelas, docentes, alumnado, familias y trabajadores sociales. Además, también se ha recurrido al uso de las conversaciones informales (Swain y Spire, 2020; Hammersley y Atkinson, 2007) y al análisis de documentos oficiales y no oficiales (como la página web, Facebook y Blogs, entre otros) de las escuelas como métodos para generar datos. Con todo, aunque se trata de un estudio amplio, este artículo se centra en la información que hemos recogido a partir de la observación participante, las entrevistas y conversaciones mantenidas con los miembros del equipo directivo y el profesorado.

Alrededor del 40% del tiempo dedicado a la observación participante la llevamos a cabo en diferentes espacios y tiempos, como en reuniones con las familias, entradas y salidas de la escuela o el tiempo de recreo. El 60% de la observación participante ha tenido lugar en aulas de Educación Primaria de cada escuela. Las aulas fueron escogidas por las propias escuelas en función de la disponibilidad del profesorado y su disposición a participar. No obstante, en este proceso, en función de las interacciones que se generaron en cada una de las aulas, intensificamos la observación en una de las aulas de cada escuela.

En este marco se crearon diferentes situaciones en las que las maestras, adoptando el rol de co-investigadoras, generaron preguntas, cuestionaron las interpretaciones de las investigadoras y se replantearon su propia práctica. A su vez, la interacción

continúa entre las investigadoras y las participantes permitió contrastar y triangular la información (Creswell y Miller, 2000).

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

La etnografía multi-situada conlleva el análisis de información procedente de diferentes realidades escolares (Einsenhart, 2017). En este estudio, los datos han sido analizados a través de un proceso de categorización (Miles y Huberman, 1994) cuidadoso y reflexivo. Siguiendo las bases de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2008), la categorización partió, en un primer momento, de un proceso inductivo de análisis. Este primer análisis nos permitió obtener información descriptiva de las cuatro realidades estudiadas. Diferentes núcleos de interés, amplios y flexibles emergieron en relación con discursos y prácticas en torno a la participación de todo el alumnado. El proceso de análisis ha sido realizado con el apoyo del Nvivo 1.6.1 (Figura 1). Las categorías finales fueron las siguientes: (i) reconociendo y cuestionando la diversidad como valor; (ii) incorporando y olvidando la vida del alumnado; (iii) promoviendo o no la interacción desde las experiencias del alumnado. Estas resultaron del proceso analítico e interpretativo que llevamos a cabo, primero cada una de las investigadoras de forma individual, y después de forma colectiva, a partir de la discusión y el contraste entre estas y los participantes. De este proceso surgieron nuevas categorías con las que explicar la realidad, más allá de la representación negativa que ha caracterizado a estas escuelas. Las categorías identificadas no son excluyentes entre sí, sino que adquieren significado a medida que entran en interacción con las demás y permiten generar nuevas teorías. Y esto es lo que da sentido a la etnografía propiamente dicha.

Así, de acuerdo con el objetivo de identificar cuáles son los discursos y prácticas del profesorado de las escuelas con un alto porcentaje de diversidad cultural en relación con una educación inclusiva, se detallan los resultados obtenidos.

Primeramente, es importante señalar que el profesorado era consciente de que sus escuelas concentraban un alto porcentaje de población extranjera y de las dificultades que ello suponía. Una maestra nos dice que “desde hace tres años eran todos marroquíes. Solo había una niña que, siendo su abuela marroquí, el padre y el abuelo eran del pueblo de toda la vida” (maestra, Epo). Otra maestra reconocía que “es difícil luchar contra el estigma social y la etiqueta que le han puesto al centro” (maestra, Ejo). /.../ Estas escuelas no eran elegidas por determinados grupos de población de los barrios o de la zona. Tanto en la escuela rural como en las escuelas urbanas, mantener la escuela abierta y captar alumnado era un reto. Sin embargo, estas escuelas, amenazadas por el cierre de aulas y la dotación de menos profesorado, eran consideradas como una fuente de valor añadido para la comunidad y sus miembros, además de una necesidad vital. Como nos cuenta el director de una escuela urbana, las prácticas inclusivas eran una forma de captar más alumnado para sus escuelas.

La gente nos reconoce como un centro que es un centro luchador, que sabe lo que quiere, que tiene buenas prácticas educativas, que tiene un profesorado comprometido, implicado, formado, etc [...] Han venido algunos niños de otras zonas escolares, sí, vienen por lo que somos nosotros, o por lo que se supone que somos. (Director, Epi)

Como sugieren Vigo-Arrazola y Dieste (2017) y Beach et al., (2013), el profesorado de estas escuelas, lejos de desestimar al alumnado y su comunidad, mostró que a menudo se comprometía con su escuela y era muy creativo al tratar de encontrar formas de mantenerlas abiertas. El profesorado desarrollaba un compromiso social hacia el alumnado y la comunidad que facilitaba las prácticas de enseñanza y aprendizaje inclusivo (Vigo-Arrazola y Dieste, 2017, 2020).

**Figura 1.** Visualización de las categorías según referencias.

<b>III. PROMOVRIENDO O NO LA INTERACCIÓN CON OTROS DESDE LAS EXPERIENCIAS</b>		<b>II. INCORPORANDO Y OLVIDANDO DEL ALUMNADO</b>	
III. Interacción con otros a partir de los intereses y experiencias del alumnado 19 archivos, 58 referencias	III. Tensiones y contradicciones 5 archivos, 10 referencias	II. Interacción con otros a partir de los intereses y experiencias del alumnado 13 archivos, 54 referencias	II. Vinculación de los aprendizajes con la vida cotidiana 9 archivos, 19 referencias
III. Trabajo cooperativo e intergeneracional con familias y comunidad 11 archivos, 45 referencias			II. Tensiones y contradicciones 6 archivos, 8 referencias
		<b>I. RECONOCIENDO Y CUESTIONANDO LA DIVERSIDAD COMO VALOR</b>	
		I. El valor de la identidad y la cultura del alumnado 12 archivos, 39 referencias	I. Tensiones y contradicciones 8 archivos, 23 referencias

Fuente: Elaboración propia.

Más concretamente, así se muestra a través de las distintas categorías que resultan de articular los datos y el análisis que sostienen la teorización relacionada con los discursos y las prácticas inclusivas por parte del profesorado. Desde una perspectiva etnográfica, adoptamos la narración para hacer referencia a diferentes ejemplos, a partir del análisis y contraste entre la información recogida y la literatura sobre el tema.

## Reconociendo y cuestionando la diversidad como valor

El profesorado de las escuelas estudiadas con elevada población de origen extranjero y minorías étnicas tiende a reconocer *el valor de la identidad y la cultura del alumnado* (Beach et al., 2013; Vigo-Arazola y Dieste, 2017). Sus discursos y prácticas muestran ejemplos en relación con las distintas lenguas que confluyen en sus escuelas o en relación con elementos propios de las culturas del alumnado y sus familias, como la alimentación o los cuentos tradicionales (Verdeja Muñiz, 2020).

En relación con las diferentes lenguas propias del alumnado, el director de la escuela Epi nos explica una práctica en la que estas lenguas se toman como elemento para potenciar la identidad del alumnado y el intercambio cultural.

Estamos estudiando las distintas lenguas de España. Las lenguas que vienen en el libro de texto son el gallego, el euskera, el catalán, con la variante del valenciano, además del castellano como lengua común. Pues hay otras lenguas también que faltan. Falta el aragonés, luego aquí nos entra el caló. Hay palabras castellanas enriquecidas por el caló, por el romaní. Bueno, pues esas palabras se han trabajado. Los chavales han salido del colegio y las han preguntado en casa, las han traído, las hemos aprendido dentro de la normalidad de otras lenguas. (Director, Epi)

El director, siendo consciente de la hegemonía lingüística del castellano en el currículum, reconoce y pone en valor otras lenguas como el caló, en un barrio en el que conviven un importante número de personas de etnia gitana. En este sentido, el director reacciona ante la escasa consideración de las lenguas de su alumnado por parte del propio sistema educativo. La peculiaridad de la población de este barrio, marcado por la segmentación social, es reconocida de esta forma en la escuela, a través del lenguaje.

En una de las conversaciones con la maestra de la escuela del medio rural, esta también reflexiona sobre el valor de la diversidad cultural, a partir de los diferentes alimentos que el alumnado lleva para almorzar. En esta escuela en la que convive alumnado de diferentes nacionalidades y culturas, esta situación, lejos de generar conflicto o rechazo, promueve la interacción, el intercambio y la curiosidad.

/.../ lo bueno es que también están todos viendo lo que almuerzan, pues “a ver qué has pedido tú”, “¿y tú qué llevas?”, “¿y esto?”, “¿y esto, cómo se hace?”, “¿y esto, cómo se dice?” ... Ya me sé la mitad de los frutos secos yo también en marroquí /.../ vamos compartiendo diferentes cosas que tenemos cada uno. Hay cosas que son iguales, pero hay otras cosas que no y también está bien conocerlas /.../ (Maestra, Epi).

En este caso, en una actividad rutinaria como el almuerzo, la sensibilidad y el reconocimiento del *valor de las diferencias culturales* se presenta como un aspecto enriquecedor para el alumnado y la maestra. Como en otros estudios (Carrasco Macías y Coronel Llamas, 2017; Vigo-Arazola y Dieste, 2020; Vigo-Arazola y Soriano, 2015), el intercambio sobre conocimientos gastronómicos es un tema recurrente. Más allá del reconocimiento de las diferentes culturas, está presente la aceptación del otro y la aceptación de las diferencias. La misma maestra reconocía en su aula el *valor de la identidad cultural* a través de los cuentos. Las familias son invitadas al aula a pesar de que algunas de ellas no hablan castellano. Esta actividad contribuye a reforzar la cultura de las familias y la comunidad:

/.../ Hoy una familia ha venido a contar un cuento al aula y lo está contando en marroquí. Con anterioridad, la maestra había animado a las familias a que lo hicieran en su idioma, diciéndoles 'quiero que contéis los cuentos aquí como se los contáis vosotras a vuestros hijos' /.../. (Notas de campo clase de Primaria, febrero 2020 Epo)

De este modo, a través de esta práctica, la maestra reconoce las culturas de otros grupos distintos al de la cultura hegemónica predominante, a partir de la participación y el reconocimiento de las familias y su cultura en el aula (Vigo-Arrazola y Soriano, 2015; Vigo-Arrazola y Dieste, 2017).

La vida del alumnado y las familias constituye un valor reconocido, aceptado y reforzado. En el contexto de las cuatro escuelas analizadas pudimos ver cómo el profesorado, a través de las prácticas, busca alternativas a la situación de exclusión a la que se enfrentan en sus escuelas (Harris, 2006). Sin embargo, estas prácticas que reconocen el valor de la diversidad se combinan con comentarios del mismo profesorado que son ejemplo de tensiones y contradicciones que vivimos en las escuelas. Una maestra relata las dificultades que encuentra en su aula, refiriéndose al alumnado de una cultura diferente a la hegemónica con términos como 'ellos', 'distinto' y 'difícil' (Maestra Epo). Asimismo, determinados tópicos están presentes en las voces de otras maestras. Véanse los siguientes ejemplos:

/.../los gitanos participan menos, creo que son los que tienen un comportamiento más problemático, casi todos son absentistas, un día de lluvia es motivo para que no aparezcan por el centro /.../ (maestra Epi 20)

Así, las representaciones asumidas respecto a la población extranjera y de etnia gitana se manifiestan como si se tratara de un subgrupo en un sistema educativo para la población de clase media y blanca (Farley et al., 2021). Esta representación negativa, bajo el término de diversidad, parece que está normalizada por el profesorado en las escuelas, como también se ha señalado en otros estudios (Franzé, 2008). De este modo, están presentes las tensiones en los discursos y las prácticas de educación inclusiva, cuando, en ocasiones, el profesorado destaca el valor de las experiencias de vida del alumnado en el sentido señalado por la Agenda 2030 (UNESCO, 2015) y, en otras, remarca una visión de la diversidad como subgrupo.

## Incorporando y olvidando la vida del alumnado

La *vinculación de los aprendizajes con la vida cotidiana* del alumnado es una práctica habitual entre el profesorado de las cuatro escuelas. El profesorado facilita la interacción del alumnado con sus propias experiencias de vida a través de diferentes contenidos curriculares. De esta manera, encontramos diferentes prácticas en las que el alumnado interacciona con sus propias experiencias y con el entorno que le rodea para aprender el lenguaje escrito, inglés o matemáticas (Cárdenas et al., 2019; Verdeja Muñiz, 2020). Así, referentes y experiencias conectadas con el barrio o el hogar del alumnado sirven para desarrollar conceptos matemáticos como el tiempo o la longitud. En la escuela rural (Epo), la maestra nos explica cómo en sus clases se parte de elementos de la vida cotidiana del alumnado en casa para trabajar el concepto de tiempo y "se ha comenzado haciendo una reflexión sobre los diferentes relojes que tienen en sus casas, mediante preguntas abiertas (maestra Ecan, marzo.2021)

En la escuela Ejo, de carácter urbano, la maestra conecta un proyecto de matemáticas con el barrio en el que vive el alumnado de su escuela.

/.../ La profesora pone en Google Maps el área donde está su colegio y a través de la aplicación les explica su colegio de manera visual. Acto seguido, les explica cómo medir para que ellos y ellas sean los que tomen medidas del terreno para el proyecto de matemáticas /.../ (Notas de campo clase de 6º EP, Ejo, febrero 2021)

Esto significa que estas maestras, más allá de seguir los contenidos del currículum prescrito de forma abstracta y desconectada de la vida del alumnado, facilitan la interacción con las experiencias y vivencias que estos tienen fuera de la escuela. Así, en la escuela Epi, en el aula formada por estudiantes de 1º a 3º de Educación Primaria, de distintas edades y procedentes de distintos países, se trabaja el concepto de tiempo dialogando sobre los diferentes tipos de relojes que tienen en sus casas. En la escuela urbana Ejo, estudiantes de distintos orígenes trabajan el concepto de longitud desde la interacción con el entorno del barrio en el que viven todos ellos. Esto contribuye a que los niños y niñas de estas escuelas aprendan a partir de la interacción con las experiencias propias de su contexto local y familiar, en el sentido que [Stainback y Stainback \(1999\)](#), [Booth y Ainscow \(2002\)](#) y la [UNESCO \(2015\)](#) proponen como bases de una educación inclusiva.

Las experiencias de vida del alumnado se presentan también a través de la práctica de escritura de 'texto libre' en la escuela Epi. El alumnado aprende a escribir a partir de sus intereses, de su vida fuera de la escuela, de sus preocupaciones y de sus necesidades. Así lo pudimos observar en un aula de la escuela Epi.

/.../ hay niños que escriben sobre fútbol, Smartphone, sus ídolos de fútbol o baloncesto. Lau está haciendo un texto sobre el islam, Fa escribe sobre la historia de una chica que ha pasado una infancia dura; el padre de la familia es un borracho y maltrata a su madre. Está terminando de editar el texto /.../ (Notas de campo clase de 6º EP, Epi, febrero 2021)

La maestra de Epi incorpora en el aula la vida de lo que el alumnado hace en su medio natural y social. De este modo, el aprendizaje que tiene lugar en un marco natural se deriva de la relación que se crea entre la escuela y las necesidades del entorno extraescolar. En el desarrollo del texto libre, la maestra atiende a la expresión individual y al seguimiento del desarrollo natural. Su papel consiste en dar libertad total en la elección del tema, del soporte material y de los instrumentos gráficos, en la longitud del texto, en el ritmo de producción y en su periodicidad. El alumnado es considerado como persona y el papel de la maestra es de aceptación del otro. Como señalaba [Freinet \(1979\)](#), el alumnado "está animado en todas sus dimensiones por un principio de vida que le empuja a perfeccionarse" ([Freinet, 1979, 40](#)). En ese sentido, todos participan en la vida del aula y así se potencia la interacción con los intereses del alumnado, favoreciendo la motivación por el aprendizaje y una apropiación del nuevo conocimiento que se está trabajando ([Feito, 2020](#)).

En la clase de la misma maestra de la escuela Epi, en este tipo de prácticas podemos ver cómo tiene lugar la *interacción del alumnado con sus propias vivencias y emociones*. En una situación de asamblea y en un clima de confianza, el alumnado habla sobre sí mismo y sobre sus preocupaciones.

/.../ Hablan de un suceso con un gato muerto y de la muerte. "¿a nosotros nos meten en bolsas negras como a los gatos?" Surge una pregunta general ¿qué hay que hacer con los animales muertos? ¿Qué hacen con ellos? La Asamblea 2.0. permite sacar temas específicos. Hoy ha salido el tema de las pérdidas y acabamos todos llorando. La maestra se muestra admirada y señala que ha sido una de las sensaciones más espectaculares que ha tenido en sus doce años de docencia /.../ creamos una unión /.../ (Notas de campos Maestra, Epi)

La interacción del alumnado con sus propias emociones, a través de la expresión oral, forman parte de las rutinas en el aula. Esta maestra nos comenta que para ella es muy importante atender a los vínculos y las emociones de su alumnado en el aula. Así nos comenta: 'No sabes como el control emocional contribuye a las relaciones entre ellos en el aula. El cambio que ha habido en el grupo desde el inicio de curso cuando empezaron conmigo hasta ahora ha sido increíble /.../' (Maestra, Epi). El sentido de pertenencia al grupo le parece fundamental y subraya que le ayuda a regular la vida del aula. Como señala [Feito \(2020\)](#), esta incorporación es esencial para aprender y para la inclusión de todo el alumnado.

En las cuatro escuelas estudiadas, el uso que hace el profesorado de la vida y experiencias del alumnado posibilita aprender a partir de la interacción con las mismas. No obstante, en otros casos, podemos ver cómo el profesorado cuestiona su propia práctica en relación con el reconocimiento de la propia vida e intereses del alumnado dentro de la dinámica del aula, cuando refiere sus prácticas basadas en el libro de texto.

Hoy estamos en la clase de lengua y cada uno trabaja con el libro de texto de su nivel. La maestra interacciona con cada uno. Me comenta que le gustaría ir cambiando este tipo de prácticas, porque ignoran las particularidades del alumnado, y se ciñen a los contenidos del libro de texto (Notas de campo Maestra Epo 21).

El profesorado también siente que las exigencias de la administración educativa limitan y condicionan la incorporación de esas experiencias. Una maestra en la escuela Epi, con tono de enfado, nos comenta que no tiene tiempo de programar, “esto es fatal, no nos da tiempo”, nos dice (Maestra Epi 21). Del mismo modo, un maestro de la escuela Ecan, en una conversación informal durante la observación en el aula, nos explica lo siguiente en relación con la evaluación:

/.../A pesar de ser consciente de que los exámenes escritos siguen siendo una técnica que no muestra todo lo que el alumnado ha aprendido, les he preparado un mini examen, con un conjunto de cuestiones a las cuales tienen que responder /.../. (Notas de campo clase de 6º EP, Ecan, 2021)

De este modo, el profesorado de las escuelas estudiadas da cuenta de tensiones entre sus propias prácticas. En unos casos, incorporan las vidas y experiencias del alumnado, y en otros, las olvidan al tener que seguir las exigencias y requerimientos de la administración. No obstante, es importante destacar que a lo largo de la investigación el profesorado reflexiona sobre sus propias prácticas y se cuestiona la incorporación o el olvido de las experiencias de vida del alumnado.

## Promoviendo o no la interacción con otros desde las experiencias del alumnado

En esta categoría es posible ver como el profesorado promueve la *interacción con otros a partir de los intereses y experiencias de vida del alumnado* como estrategia para favorecer el aprendizaje en las aulas (Verdeja Muñiz, 2020). Más concretamente, a través de la observación y de las entrevistas con el profesorado, pudimos ver cómo se promovía la *colaboración y cooperación entre iguales y con las familias* a partir de las experiencias y vida del alumnado.

En cuanto a la *colaboración y cooperación entre iguales*, observamos cómo en la escuela Ecan, el profesorado potencia la interacción entre el alumnado, de forma intencionada para facilitar el aprendizaje (Carrasco Macías y Coronel Llamas, 2017). En un caso, “el tutor promueve que sean los niños y niñas, en pequeños grupos, los que creen problemas de matemáticas a partir de sus intereses o experiencias personales. En un caso, toman como referencia el fútbol, en otro se considera una cantante /.../” (Notas de campo clase de 6º EP, Ecan, noviembre 2020). En esta escuela, pudimos ver como estas actividades colaborativas basadas en retos, juegos y problemas posibilitan la interacción entre el alumnado a partir de sus experiencias y vida fuera de la escuela, contribuyendo al aprendizaje.

En la escuela Epi, esta interacción entre iguales se presenta a través de la escritura de texto libre.

Hoy toca texto libre. Mientras los niños escriben /.../ dos alumnas están conversando: “¿Qué te parece esto?” (Fa) “A mí me gustaba más el título que habías puesto antes” (Fat). Más tarde, Fa está leyendo su texto y toda la clase está atenta. Un turno de palabras sirve para que los compañeros y la maestra pregunten acerca de lo que

cuenta y pueda ampliar la información. /.../ (Notas de campo clase de 6º EP, Epi, febrero 2020).

Esta práctica favorece que el alumnado en el momento de la producción pueda considerar la expresión de sus intereses, valores y su propia identidad a través de la práctica y aprendizaje de la escritura. En este marco, niños y niñas se preguntan entre sí, solicitan aclaraciones y cuestionan. Aprender a leer y a escribir es también aprender a reflexionar con otros. La interacción entre los compañeros de la clase y con el profesorado posibilita el intercambio, la revisión y el enriquecimiento a partir de la expresión individual, de sus vivencias fuera o dentro de la escuela.

Contenidos curriculares y experiencias de vida del alumnado posibilitan esa interacción y construcción conjunta de conocimiento en las aulas estudiadas (Cárdenas et al., 2019; García Prieto y Delgado García, 2017; Kessler, 2012; Lunneblad, 2020; Vigo-Arrazola y Soriano, 2014; Vigo-Arrazola y Dieste, 2017). Son prácticas de enseñanza que facilitan la apropiación del conocimiento desde la interacción con sus iguales y el profesorado. No obstante, se presentan contradicciones cuando el profesorado, a pesar de valorar la importancia de esa interacción entre iguales para aprender, con frecuencia, distribuye al alumnado en diferentes grupos si estos presentan necesidades específicas de apoyo educativo o no. Así nos lo explica una maestra de la escuela urbana.

En el cole se diferencian los apoyos y refuerzos que se dan dentro y fuera del aula con el alumnado que tiene un desfase curricular de un año en las instrumentales, y que son ACNEAE. Eh ... [pensativa]. Tiene que ser un apoyo específico, a lo largo de la semana, solo para este tipo de alumnado. (Maestra Ecan)

De este modo, en ocasiones, la interacción con otros a partir de sus experiencias queda condicionada por tener necesidades educativas específicas de apoyo educativo, cuando reciben estos apoyos fuera del aula. En esta situación, las posibilidades de aprendizaje a partir de la interacción con otros quedan muy reducidas.

El *trabajo cooperativo e intergeneracional* con las familias y la comunidad es también una práctica frecuente, que podría considerarse inclusiva en estas escuelas (Stainback y Stainback, 1999). Un ejemplo se presenta en la escuela Epi, cuando los pasillos y las aulas están cubiertos de carteles y textos propios de diferentes países y en diferentes lenguas. Las maestras y el alumnado de la escuela toman estos recursos y los incorporan en las clases para interactuar entre sí a partir de los contenidos curriculares, dando así la posibilidad de que las propias experiencias de vida estén presentes. Las familias son implicadas por parte del profesorado, como socias, para favorecer el aprendizaje del alumnado. Se facilita su participación, desafiando la visión tradicional de las docentes como expertos (Beach, 2017; Lunneblad, 2020; Vigo-Arrazola y Dieste, 2020). De esta manera, en una de las escuelas una de las maestras nos explica cómo se intenta que las familias se impliquen más:

Se han ido haciendo cada vez más cosas para que las familias se impliquen en actividades. Por ejemplo, hemos conseguido mucho con los recreos divertidos, en los que llamamos a todas las familias a participar. Ahí sí que suelen acudir de todas las culturas. (Maestra, Ejo).

En la escuela Epo, las familias también participan a través del Proyecto Científico Vigilantes del Aire con el objetivo principal de monitorizar la calidad del aire, colaborando en la elaboración de un mapa. La escuela se convierte así en un punto de entrega de macetas a todos los vecinos de la zona. Este proyecto pretende así incluir y hacer partícipes a la comunidad en procesos de investigación (Notas de campo, Blog Epo).

En este contexto, a la vez que se promueve la interacción con las familias y la comunidad, también pudimos ver las dificultades de participación a las que se enfrenta el profesorado con las familias. Una maestra de la escuela rural nos explica sus problemas para implicar a determinado grupo de familias. “Con la diversidad es muy complicado implicar a las familias. Normalmente tienden ellos mismos a no participar” (Maestra, Epo).

De este modo, la incorporación con otro de forma intencionada por parte del profesorado de estas escuelas, a partir de las experiencias de vida del alumnado, constituye un referente importante como práctica de educación inclusiva que va más allá del aula y se proyecta en la comunidad (Booth y Ainscow, 2002; Stainback y Stainback, 1999).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cuando se descubren cuáles son los discursos y prácticas en torno a la inclusión en el contexto de escuelas en las que la población de origen extranjero y de minorías étnicas está concentrada en un alto porcentaje, es posible conocer cómo se posiciona el profesorado. El estudio muestra cómo los discursos globales de la inclusión, promovidos por la Agenda 2030 en la actualidad (UNESCO, 2015), aparecen claramente representados a través de los discursos y prácticas de las docentes de estas escuelas en torno a la diversidad cultural. El profesorado de estas escuelas reconoce el valor de la diversidad, el sentido de la incorporación de la vida del alumnado dentro de la escuela y la interacción con otros para favorecer su aprendizaje y desarrollo (Booth y Ainscow, 2002; Stainback y Stainback, 1999). A través de la investigación etnográfica, hemos visto cómo el profesorado de estas escuelas, que no son elegidas por determinados grupos de población (Bayona y Domingo, 2021; Harris, 2006; Bonal et al., 2019), desarrollan verdaderas oportunidades de educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002; Stainback y Stainback, 1999). Las prácticas que lleva a cabo el profesorado de estas escuelas coinciden, igualmente, en buena parte con las prácticas que desarrollan las escuelas democráticas (Feito, 2020). Como en otros estudios (ej. Beach et al., 2013), igualmente se perfilan ciertas tensiones en relación con la representación que el profesorado de estas escuelas tiene de su población. No obstante, este profesorado gestiona la realidad de lo que ocurre dentro de la escuela y las aulas y las presiones y representaciones que tienen lugar fuera de la escuela. En este marco, es importante repensar la imagen negativa atribuida a estas escuelas, a partir de un posicionamiento del profesorado que, a través de sus discursos y prácticas próximos a las bases de una escuela inclusiva, llega a desestabilizar el *statu quo* de las mismas. Tomando como referencia a Foucault (2009), ese posicionamiento puede interpretarse como una forma de oposición ante las bajas expectativas atribuidas a estas escuelas, que podría influir en el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas en un contexto histórico en el que prevalece la homogeneización (Feito, 2020).

El estudio etnográfico multisituado a partir de cuatro escuelas de primaria, en las que habitualmente se concentra una alta tasa de población extranjera, muestra así cómo se manifiesta la acción estética y, a la vez, resistente del profesorado en un contexto en el que prevalece una representación negativa generalizada de estas escuelas (Foucault, 2009). Estas prácticas se interpretan como prácticas estéticas de subjetivación (Foucault, 2009) en un sistema educativo que se articula a partir de un currículum prescrito diseñado para población de clase media y blanca (Farley et al., 2021). Son discursos y prácticas que superan la visión de una escuela culturalmente hegemónica que reproduce las relaciones de poder existentes (Bourdieu y Passeron, 1977). El profesorado tiene en cuenta la vida y las experiencias de su alumnado. Como investigadoras en las diferentes escuelas subrayamos los aspectos comunes en las cuatro escuelas.

1. En estas escuelas el profesorado, a través de sus discursos y sus prácticas, reconoce a su alumnado como personas, como un valor, y facilitan su participación y aprendizaje a partir de sus intereses, necesidades y experiencias fuera y dentro de la escuela. La diversidad cultural del alumnado era reconocida como un valor importante de diferentes maneras.
2. El profesorado de estas escuelas desarrolla prácticas de enseñanza basadas en el reconocimiento de los valores y potencialidades de su alumnado, fomentan los aprendizajes a partir de los intereses y las experiencias del alumnado fuera de la escuela. En las escuelas, tanto urbanas como en la rural, las prácticas estéticas

de subjetivación permitieron el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en la apropiación del conocimiento y en la interacción en las aulas que facilitaban la participación de todo el alumnado para involucrarse en el currículum (Vigo-Arrazola y Soriano, 2014). Se ha destacado el valor de la interacción entre el alumnado a partir de sus referentes culturales, lúdicos o del entorno.

3. El profesorado promueve la realización de prácticas que fomentan la interacción entre iguales, con las familias y la comunidad. En unas ocasiones se hizo hincapié en las interacciones con sus culturas de origen, en otras con sus juegos de interés, en otras con sus barrios.

En términos de circunstancias estéticas concretas, estas etnografías permitieron reconocer y dar a conocer cómo el profesorado de estas escuelas a menudo es capaz tanto de resistir la representación negativa asignada a estas escuelas como de desafiar la reproducción en la escuela (Franzé, 2008). El profesorado lleva a cabo prácticas educativas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002; Stainback y Stainback, 1999), reconociendo los valores de su alumnado y "sigue" el flujo de los acontecimientos a medida que se desarrollan.

El profesorado, a través de sus prácticas, parecía comprometido con una escuela 'no elegida' en la que su población presentaba graves problemas sociales y pobreza. Este compromiso con la escuela se constituía como una forma de reconocer el valor y empoderar a su alumnado y de este modo a la comunidad. Las situaciones y los acontecimientos de cada una de las escuelas influyen de una forma importante en los acontecimientos dentro de ella y, en ese sentido, el profesorado desarrolló diferentes formas de trabajo que configuraron de forma distinta la estética de la acción profesional y las condiciones de participación del alumnado. En todas ellas, a pesar de trabajar de acuerdo con una filosofía y cultura educativa inclusiva, en un contexto educativo cuyos discursos políticos y decretos de inclusión siguen basados en la distribución del alumnado, desde el punto de vista de las medidas educativas (Vigo et al., 2022), el profesorado muestra contradicciones en sus discursos y prácticas pedagógicas (Beach et al., 2013; Vigo-Arrazola y Dieste, 2017; 2020).

En ocasiones, la presencia de discursos y prácticas de segregación y exclusión podría hacer pensar que el compromiso del profesorado parece ausente. No obstante, más allá de responsabilizar al profesorado de estas situaciones, es importante reconocer que las directrices y políticas que se desarrollan en torno a la inclusión en los sistemas educativos se han construido con una visión que reconoce las directrices señaladas por la UNESCO (2016), pero se articulan desde la experiencia histórica (Feito, 2020). En ese sentido, se mantienen discursos y prácticas basados en la compensación que contribuyen a la segregación (Vigo-Arrazola et al., 2022).

A la vista de los resultados y la discusión, se estima necesario seguir investigando sobre cómo ocurren las prácticas inclusivas en nuestros sistemas educativos y en nuestras escuelas para hacer conscientes al profesorado, a las autoridades educativas y a la sociedad del valor existente. La investigación presentada ha llevado así a plantear otro estudio en profundidad que se desarrolla en el momento actual 'DesEi Desafiando la estigmatización. Discursos y Prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas "de especial complejidad" (Agencia Estatal de Investigación "PID2020-112880RB-I00). Conviene reforzar, desde la investigación, las prácticas del profesorado que lejos de reproducir la representación negativa de determinadas escuelas y grupos de población responde a la complejidad de la educación.

Este estudio y la investigación podría contribuir así al desarrollo del conocimiento teórico sobre discursos y prácticas inclusivas tanto en las situaciones investigadas como en los sistemas educativos que apuestan por una educación inclusiva, al reconsiderar la desestabilización del statu quo existente en la actualidad.

## FINANCIACIÓN

El estudio presentado se ha desarrollado en el marco del proyecto “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas” (Ministerio de Economía y Competitividad; Ref. CSO2017-84872-).

## REFERENCIAS

- Alves, M., y Martínez Bonafé, J. (2009). *El currículum: las presencias y las ausencias. Cuadernos de pedagogía*, (389), 84-90.
- Bayona, J., & Domingo, A. (2021). School segregation of migrants and their descendants in a dual school system: The case of Barcelona. *Population, Space and Place*, 27(8), 1-14. <https://doi.org/10.1002/psp.2446>
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*, 69(5), 620-637. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1288609>
- Beach, D., Dovemark, M., Schwartz, A., & Öhrn, E. (2013). Complexities and contradictions of educational inclusion—A meta-ethnographic analysis. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 254-268. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2013-04-02>
- Bonal, X., Zancajo, A., & Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251-3273. <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Capellán de Toro, L., García, J. F., Olmos A., y Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: Claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa*, (18), 1-27. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i18.149>
- Cárdenas, R., Terrón, T., y Monreal, M. C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Carrasco Macías, M. J., y Coronel Llamas, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17492>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage
- Creswell, J.W., & Miller, D. L. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry*. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Eisenhart, M. (2017). A matter of scale: Multi-Scale Ethnographic Research on Education in the United States. *Ethnography and Education*, 12(2), 134-147. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1257947>

- Escarbajal, A., Navarro Barba, J., y Arnaiz Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, (33), 5-17. <http://hdl.handle.net/11162/191099>
- Farley, A. N., Leonardi, B., & Donnor, J. K. (2021). Perpetuating Inequalities: The Role of Political Distraction in Education Policy. *Educational Policy*, 35(2), 163-179. <https://doi.org/10.1177/0895904820987992>
- Feito, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en tu siglo como este?* Los Libros de la Catarata.
- Feito, R. (2009). *Escuelas democráticas*. RASE, 2(1), 17-33. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8611/8154>
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales I*. Fontanella
- Foucault, M. (2009). *The History of Sexuality*. The Will to Knowledge. Siglo XXI.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23303/19/0>
- García Prieto, F. J., y Delgado García, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/265>
- Garreta-Bohaca, J., Torrelles-Montanuy, À., y Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*. *Individuo y Sociedad*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-232>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. International Publishers.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography Principles in Practice*. Routledge.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7(1), 9-18. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0009-0>
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296832>
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial: Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en blanco*. *Serie indagaciones*, 22(1), 165-197. <http://hdl.handle.net/11336/84264>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, Para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

- Llevot Calvet, N. (2006). Los docentes de Cataluña y el recurso del mediador intercultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (55), 125-140.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234436>
- Lunneblad, J. (2020). The value of poverty: an ethnographic study of a school–community partnership. *Ethnography and Education*, 15(4), 429-444.  
<https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1689518>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2020/2021*. Secretaría General Técnica.
- Murillo, F. J., & Martínez, C. (2019). Profiles of school segregation by socioeconomic status in Spain and its Autonomous Communities. *RELIEVE*, 25(1), 1-21.  
<http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- OECD (2020). *Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE*. Informe español. Ministerio de Educación.
- Payet, J. P., & Deshayes, F. (2019). 'And what language do you speak at home?' Ethnocentrism and cultural openness in teacher–parent interactions in disadvantaged and ethnically segregated schools. *Ethnography and Education*, 14(3), 344-359.  
<https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1584537>
- Portes, A., y Aparicio, R. (2013). *Investigación longitudinal sobre la segunda generación en España*. Fundación Ortega-Marañón.
- Reuter, Y. (2007) (Dir.). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan.
- Ronning Haugen, C. (2011). Educational equity in Spain and Norway: a comparative analysis of two OECD country notes. *Educational Policy*, 25(4), 688-715.  
<https://doi.org/10.1177/0895904810374850>
- Rothstein, R. (2013). Why our schools are segregated. *Educational Leadership*, 70(8), 50-55.  
<https://www.ascd.org/el/articles/why-our-schools-are-segregated>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Narcea.
- Swain, J., & Spire, Z. (2020). The role of informal conversations in generating data, and the ethical and methodological issues they raise. *Forum: qualitative social research*, 21(1).  
<https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3344>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *World Education Forum 2015. Final report*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO.

- Verdeja Muñiz, M. (2020). Cultural diversity in schools: An ideal space for the construction of a critical and inclusive citizenship. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(2), 256-283. <http://www.jceps.com/archives/9272>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: A cultural political economy review. *Journal of Education Policy*, 32(6), 757-787. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>
- Vigo-Arrazola, B., & Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.881721>
- Vigo-Arrazola B., & Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>
- Vigo-Arrazola, B., & Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.25-32>
- Vigo-Arrazola, B., & Dieste, B. (2020). Identifying characteristics of parental involvement: aesthetic experiences and micro-politics of resistance in different schools through ethnographic investigations. *Ethnography and Education*, 15(3), 300-315. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1698307>
- Vigo-Arrazola, B., Dieste, B., & Blasco-Serrano, A. C. (2022). Education Recommendations for Inclusive Education from the National Arena in Spain. Less poetry and more facts. *Journal for Critical Education Policy Studies: JCEPS*, 20(2), 257-314. <http://www.jceps.com/archives/12838>