

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31408>

LA EDUCACIÓN CULTURALMENTE RECEPTIVA: ANÁLISIS EDUCATIVO DEL TERCER ESPACIO

*Culturally Responsive Education: Educational Analysis of
the Third Space*

Ángel LLORENTE VILLASANTE, Martha Lucía OROZCO GÓMEZ y María SANZ LEAL
Universidad de Burgos. España.

alvillasante@ubu.es; mlorozco@ubu.es; msleal@ubu.es

<https://orcid.org/0000-0002-8540-974X>; <https://orcid.org/0000-0001-5547-8712>;

<https://orcid.org/0000-0002-9845-0688>

Fecha de recepción: 04/04/2023

Fecha de aceptación: 02/08/2023

Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Llorente Villasante, Á., Orozco Gómez, M. L., y Sanz Leal, M. (2024). La educación culturalmente receptiva: análisis educativo del tercer espacio [Culturally Responsive Education: Educational Analysis of the Third Space]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 73-93. <https://doi.org/10.14201/teri.31408>

RESUMEN

Ante sociedades cada vez más polarizadas, la evidencia muestra cómo los discursos de odio hacia lo diferente proliferan alarmantemente provocando mayores disparidades sociales. Esto influye frecuentemente en la inclusión social de jóvenes con influencias culturales diversas presentando la asimilación como primera opción sin adoptar una perspectiva crítica. El sistema educativo debe actuar en este sentido abordando la diversidad cultural en las aulas desde enfoques que permitan la formación del alumnado y posibiliten un aprendizaje significativo. La educación culturalmente receptiva (ECR) contribuye a una adecuada gestión de esa diversidad contando con

variantes respecto a su conceptualización y desarrollo que merecen ser analizadas desde diferentes esferas educativas y sociales. En este artículo se utiliza un método de revisión crítica y análisis del discurso para observar la evolución de la ECR desde la figura del profesorado y alumnado. Pocos estudios han explorado el análisis del discurso de la ECR desde metodologías de fondos de conocimiento (FdC) con pedagogías dentro del aula en el papel del profesorado y fondos de identidad (FdI) del estudiantado. Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar la dimensión pedagógica del profesorado dentro del aula desde FdC y desde la figura de los y las estudiantes y su aprendizaje se contemplan FdI. Desde este análisis se sugiere una reinterpretación educativa del tercer espacio que permite una contribución para el trabajo de la ECR en el aula. Por último, se señalan algunos desafíos de la ECR respecto a su terminología, implantación y futuras líneas de trabajo.

Palabras clave: educación culturalmente receptiva; fondos de conocimiento; fondos de identidad; diversidad cultural; tercer espacio.

ABSTRACT

In the face of increasingly polarized societies, evidence shows how hate speech towards the different is proliferating alarmingly, causing greater social disparities. This often influences the social inclusion of young people with diverse cultural influences by presenting assimilation as the first option without adopting a critical perspective. The education system must act in this sense by addressing cultural diversity in the classroom from approaches that allow the formation of students and enable meaningful learning. Culturally responsive education (CRE) contributes to an adequate management of this diversity with variants regarding its conceptualization and development that deserve to be analyzed from different educational and social spheres. This article uses a critical review and discourse analysis method to observe the evolution of CRE from the perspective of teachers and students. Few studies have explored a discourse analysis of CRE from methodologies of Funds of knowledge (FoK) with pedagogies within the classroom in the role of the teacher and Funds of identity (FoI) of the student. Thus, this study aims to analyze the pedagogical dimension of the teacher within the classroom from FoK and from the figure of the students and their learning, FdI are contemplated. This analysis suggests an educational reinterpretation of the third space that allows a contribution to the work of the CRE in the classroom. Finally, we point out some challenges of CRE regarding its terminology, implementation, and future lines of work.

Keywords: culturally responsive education; funds of knowledge; funds of identity; cultural diversity; third space.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia los grupos sociales se han relacionado culturalmente con sus semejantes y desde que aparecieran las primeras culturas, éstas no han

dejado de cambiar y desarrollarse como señala Harari (2014). En ocasiones, ese cambio y desarrollo cultural ha sido y es cuestionado, existiendo una demanda social generalizada por lo liso y lo igual (Han, 2017), que ignora que sin el otro no puede haber un yo. Es decir, la relación intercultural entre grupos suele ser discutida por ciertos sectores sociales que intentan sustituirla por una uniformidad que olvida que la diversidad nos ayuda a formarnos como personas. En la modernidad actual cambiante y líquida (Bauman, 2017) las realidades culturales de los estudiantes son cada vez más complejas y delicadas de entender caracterizadas por una superdiversidad (Vertovec, 2007) que puede resultar difícil de abordar por la sociedad en general y por el medio educativo en particular. Esta situación, requiere una formación docente transversal que dé respuesta a la diversidad cultural. Las posibilidades de ciertos estudiantes frecuentemente se ven mermadas debido al reduccionismo de sistemas educativos que limitan su conciencia crítica y capital cultural como ya señalaba Bourdieu (1986), provocando sociedades más desiguales. Resulta esencial entender a cada estudiante como fuente de desarrollo y riqueza cultural para conseguir una enseñanza emancipadora que educa entre aprendices y genera valor propio desde el apoyo mutuo (Garcés, 2020).

Las políticas educativas españolas diseñadas para la gestión lingüístico-cultural consideran la parte lingüística con medidas destinadas al trabajo de la lengua vehicular (Olmos-Alcaraz, 2016), pero ignoran aspectos culturales que también requieren atención. Ciertas investigaciones (Bayona *et al.*, 2020; OECD, 2018; Schleicher, 2019) muestran cómo los estudiantes de procedencia cultural diversa tienen menor probabilidad que sus análogos nativos españoles de lograr el nivel básico de competencia académica o de experimentar sentido de pertenencia hacia los centros educativos, donde además sus familias tienen menor participación, estando socialmente menos adaptados. Iniciativas como la educación compensatoria no solventan dificultades sociales latentes (González Faraco *et al.*, 2020) que pueden desembocar en procesos de asimilación por identidades de posicionamiento excluyente.

La Educación Culturalmente Receptiva (ECR) aborda esos procesos de asimilación tratando de evitar su evolución en identidades asesinas (Maalouf, 2010) valorando la identidad cultural desde la tolerancia. Esta pedagogía surge en EE. UU. en los años 90 y evoluciona con aportes teórico-prácticos que construyen su significado. Los flujos migratorios característicos del país esclarecen la necesidad de este tipo de pedagogías contemplando la diversidad social intrínseca y reflexionando sobre factores económicos, demográficos y sociales interrelacionados. El ámbito educativo debería considerar referencias culturales y aspectos sociopsicológicos desde esos procesos migratorios. Analizar esta pedagogía tiene implicaciones positivas en el contexto español porque permite reorientar el currículo escolar con un diálogo originado desde estudios étnicos y culturales que favorece la formación del profesorado en este sentido y ayuda a combatir percepciones equivocadas respecto a los grupos de estudiantes minorizados o con procedencia cultural diversa (Rodríguez-Izquierdo y González Faraco, 2020; Sleeter, 2018). Entendiendo en nuestro contexto

estos estudiantes como aquellos con pasado migratorio, no vinculados a un grupo mayoritario, con las correspondientes diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas o sociales y que tienen mayor dificultad para ser reconocidos en las prácticas educativas.

Dentro de la extensa investigación sobre esta pedagogía, no existen demasiados estudios que la analicen desde una dimensión pedagógica de fondos de conocimiento (FdC) en la figura del profesorado y desde la consideración de fondos de identidad (FdI) del estudiantado en la práctica educativa, utilizando para ello el análisis discursivo. Por consiguiente, este trabajo presenta los antecedentes de la ECR, su evolución y análisis para sugerir, desde dos teorías vinculadas al tema de estudio, una reinterpretación educativa del tercer espacio que permita nuevas iniciativas al trabajar la ECR.

2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN CULTURALMENTE RECEPTIVA

La diversidad étnica, racial y social estadounidense crece en las aulas al finalizar las Leyes Jim Crow y con el auge del movimiento por los derechos civiles. Desde ese momento se suceden diferentes legislaciones, que parecen manifestar compromiso gubernamental por la justicia social educativa. Sin embargo, esas reformas asociadas al tradicionalismo político y social supusieron obstáculos para una educación más efectiva de estudiantes de origen cultural diverso (Gay, 2018).

En ese contexto de inacción política, en las décadas de los años 50 y 60 aparecen investigaciones que abogan por adaptar los sistemas educativos a esas necesidades sociales surgiendo el término culturalmente receptiva (Cazden y Leggett, 1976) que sirve de base para el desarrollo de la educación culturalmente receptiva (Gay, 2000). Otros trabajos como el de Ramírez y Castañeda (1974) sobre el papel asimilacionista de las escuelas, no solo buscan adaptar los sistemas educativos, sino cuestionarlos, siendo uno de los primeros fundamentos de la educación culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1995). Existen diferencias terminológicas que suponen una amplia discusión de esta pedagogía (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Nieto y Bode, 2018; Villegas y Lucas, 2002) pero todas las aportaciones persiguen un cambio educativo estructural desde la perspectiva crítica y la justicia social que consiga una relación significativa entre profesorado, alumnado y familia, valorando la diversidad (Nieto y Bode, 2018).

Esta pedagogía se centra en la dimensión docente y su formación (Gay, 1978; Ladson-Billings, 1995) y en la diversidad étnica del aula para el aprendizaje (Gay, 1994; Ladson-Billings, 1992). Primero con mayor atención hacia la estructura y reajuste del currículo (Gay, 1975; Villegas y Lucas, 2002) pasando a una responsabilidad del profesorado como potencial agente de cambio educativo (Delpit, 2006; Gay 2018; Villegas y Lucas, 2002). Ladson-Billings (1995) analiza al estudiantado y profesorado como ejes transformadores para combatir esferas sociales de poder y autoridad presentes en la educación. Gay (2000) sugiere la relación dialógica entre

pedagogías del aula e identidades del profesorado y estudiantado para lograr ese cambio. Ambas líneas se utilizan indistintamente en la literatura y estas autoras, reconociendo variantes, señalan que es cuestión de elección referirse a esta pedagogía con una expresión u otra, con otras aportaciones incorporándolas en un mismo marco (Aronson y Laughter, 2016; Brown-Jeffy y Cooper, 2011). Sin embargo, existen ciertas diferencias que pueden ser exploradas desde los FdC y FdI.

3. LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD COMO MARCOS DE ANÁLISIS PARA LA EDUCACIÓN CULTURALMENTE RECEPTIVA

3.1. Los fondos de conocimiento y la educación culturalmente receptiva

Existe clara relación entre cognición, cultura y comprensión, demostrándose recientemente como los estudiantes se sienten más válidos y preparados para el aprendizaje cuando el entorno pedagógico aporta una respuesta cultural educativa adaptada (Nieto y Bode, 2018).

Esa respuesta cultural evidencia la relación necesaria entre familia y escuela, más allá de la establecida por problemas de comportamiento o desempeño académico que normalmente acarrea la perspectiva de déficit cultural en educación (Valencia, 2010). Para contrarrestar esa perspectiva en el aprendiz se debe reorientar el foco hacia los contextos escolares (Poveda, 2001) tratando de adaptar esos entornos de aprendizaje con relaciones significativas entre familia y escuela. La ECR busca esas relaciones significativas para el aprendizaje, pero es necesario un conocimiento de las realidades familiares. En este sentido, Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) vincularon los recursos culturales familiares a la educación mediante investigaciones etnológicas que ayudaron al profesorado a conseguir una mayor comprensión del rendimiento escolar. Esta propuesta recibe el nombre de *fondos de conocimiento*, concepto que surge en EE.UU. en los años 90 desde esos estudios antropológicos. Los FdC, “cuerpos de conocimientos y habilidades acumulados históricamente y desarrollados culturalmente, esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y de los hogares” (Moll *et al.*, 1992, p. 133), persiguen esa relación familia-escuela y posibilitan una enculturación de las nuevas generaciones. Programas de FdC no siendo identificados propiamente como ECR, sí actuaron como precursores, orientando respecto a la identidad étnica y facilitando relaciones culturales sin prejuicios o racismo (Gay, 2018). Además, existen otros estudios (Zhang-Yu *et al.*, 2023) que exploran como el trabajo de FdC junto con la ECR, especialmente desde el modelo de Paris y Alim (2017), es necesario para mantener las herencias e identidades culturales del alumnado, contrarrestando así el discurso hegemónico y etnocéntrico dentro del ámbito educativo. Estos FdC han sido explorados más desde perspectivas familiares o de rendimiento académico (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Moje *et al.*, 2011) que desde el profesorado en general, aunque existen ciertas investigaciones en la educación preescolar (Hedges, 2012).

Esta circunstancia nos lleva a analizar la ECR desde metodologías de FdC por parte del profesorado con pedagogías que emanan de un análisis inductivo en dos niveles, pedagogías dentro y fuera del aula (Rodríguez, 2013). En este caso nos centraremos en la revisión pedagógica de dentro del aula ya que el foco del estudio se centra en este ámbito, proponiendo más adelante una propuesta de trabajo. Estas pedagogías dentro del aula quedan recogidas en tres ejes:

- A) involucrar a los estudiantes en la co-construcción del conocimiento para profundizar o ampliar conocimientos académicos mediante FdC.
- B) reconocer y fomentar la utilización en clase de múltiples FdC entre los estudiantes, incluyendo FdC del hogar/familia, así como FdC de la cultura juvenil y popular.
- C) ir más allá de la mera conexión de FdC del estudiante/familia/comunidad y el contenido académico y la instrucción, hacia un proceso de transformación del aula implicando la reorientación de profesores y estudiantes como aprendices y agentes dentro y fuera del aula (Rodríguez, 2013, p. 95).

El eje “A” origina la pedagogía como perspectiva y relevancia en los contextos culturales o sociales, dando voz a las experiencias del estudiantado y profesorado para educar. Del eje “B” emerge la pedagogía como resistencia a las hegemonías escolares, especialmente la perspectiva de déficit cultural, y como interacción profesor-estudiante que promueve sentido de humanidad y permite replantear el currículo. Del eje “C” resulta la pedagogía como conciencia a nivel micro-macro para la transformación personal, institucional y social.

3.2. *Los fondos de identidad y la educación culturalmente receptiva*

En los procesos de aprendizaje existen distintos ámbitos identitarios a considerar además de los de origen étnico. Los FdC reconocen identidades del alumnado desde los contextos familiares, pero existen otras influencias sociales que también moldean su identidad. Los FdI complementan a la propuesta de FdC, considerando inquietudes e influencias de los estudiantes además de las familiares. Estas ideas también se observan en algunos trabajos de la ECR, que resaltan la importancia de no solo hacer relevantes las herencias y saberes culturales, sino de mantenerlos en el tiempo pudiéndose incorporar otras influencias contemporáneas (Paris, 2012).

En nuestro contexto existen trabajos como los de Zhang-Yu *et al.*, (2021) en los que se demuestra que al trabajar FdI, el alumnado consigue una reflexión sobre su propia cultura como algo real y propio, además de las claras influencias familiares. Por esto, nos planteamos el análisis de la ECR desde las diferentes tipologías de FdI, para observar cómo se contemplan en el aprendizaje del alumnado por parte de cada autora.

Esteban-Guitart y Saubich (2013) definen los FdI como “aquellos artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y

socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (p. 201) y diferencian entre:

Fondos geográficos de identidad (F.G.I.), el reconocimiento en un espacio físico como pueblo, ciudad o reserva natural.

Fondos sociales de identidad (F.S.I.), implicando a toda persona o vínculo social considerado significativo para formar al individuo.

Fondos culturales de identidad (F.C.I.), artefactos culturales (bandera, escudo) utilizados para la auto identificación.

Prácticas de identidad (P.I.), actividades o aficiones practicadas consideradas importantes.

Fondos institucionales de identidad (F.I.I.), espacios que sirven para entender el mundo y configurar la conducta en él, como el colegio.

4. METODOLOGÍA

Desde la metodología de revisión crítica de literatura (Grant y Booth, 2009), esta investigación busca identificar elementos notables en el campo de estudio. Es narrativa, cronológica y crítica contemplando una contribución para el trabajo de la ECR tras analizar los discursos.

Es necesario exponer la estrategia de búsqueda ejecutada para evitar posibilidades de sesgo (Guirao Goris, 2015).

1. Identificación de trabajos académicos sobre la ECR en tres bases de datos: *Scopus*, *Wos* y *Dialnet* durante septiembre y octubre de 2022 (Tabla 1). Los descriptores empleados fueron “*culturally* responsive* education**” y “*culturally* relevant* education**” y su correspondiente designación en castellano. Siendo el primer descriptor únicamente monolingüe al inglés y con estudios incluyéndolos en un mismo marco, decidimos añadir el segundo descriptor. Utilizamos símbolo asterisco (*) y su función de truncamiento para investigar variables, *culturally/culture*, *responsive/response*, *relevant/relevance*, en documentos desde 1995 a 2022. Se limitó la búsqueda respecto al ámbito, ciencias sociales y educación; tipo de documento, artículo; idioma, inglés y español; y palabras clave, “*Education*”, “*Education Educational Research*”, “*Culturally Relevant/Responsive Pedagogy*”, “*Article*”, “*Teacher Education*”, “*Culture*”, “*Teaching*”, “*Students*”, “*Culturally Relevant/responsive Education*”.
2. Lectura e indagación de resúmenes y palabras clave de los documentos, seleccionando aquellos con mayor aporte teórico sobre la conceptualización de la ECR y que han tenido una mayor repercusión científica.
3. Búsqueda específica en libros y otras revisiones bibliográficas no incluidas en estas bases de datos, pero que reflejaran claramente la conceptualización teórica, siendo uno de los motivos para el método elegido.

4. Análisis de las fuentes recogidas en el apartado bibliográfico para su valoración, permitiendo al lector sintetizar el volumen original de publicaciones referentes al tema de estudio.

Una vez llevada a cabo esa revisión crítica se realizó un análisis del discurso, desde las principales definiciones conceptuales de la ECR recogidas, porque las categorías sociales postmodernas, identidad y cultura, guardan estrecha relación con lo discursivo, valorando como categoría fundamental esa noción de discurso (Santander, 2011).

TABLA 1
DOCUMENTOS ENCONTRADOS SEGÚN INDICADORES DE BÚSQUEDA

Descriptor de búsqueda	Scopus	Wos	Dialnet
“culturally* responsive* education*”	472	689	42
“culturally* relevant* education*”	540	580	39

Fuente: Elaboración propia según las bases de datos consultadas

5. RESULTADOS

5. 1. *Análisis de la educación culturalmente receptiva*

La tabla 2 muestra las definiciones más utilizadas y enfoques más significativos de la ECR junto a sus autores para examinar metodologías de FdC con pedagogías dentro del aula en el papel del profesorado y los diferentes tipos de FdI del estudiantado (abreviado con iniciales en la tabla), tal como se explica en el apartado 3. La categorización elaborada parte de un análisis crítico del discurso, utilizando la oración como unidad de análisis como establece Santander (2011), tal y como se indica en el apartado de metodología. El tema de estudio tiene clara vinculación con aspectos culturales que son de naturaleza dinámica y se rigen por variaciones e influencias, por ello la revisión de conceptos desde esferas culturales debería ser continua, sin que implique puntos de partida erróneos.

La educación culturalmente relevante adopta posiciones reivindicativas y críticas desde símbolos culturales importantes para el estudiantado, consiguiendo democratizar ideas y cuestionar marcos establecidos. En la definición terminológica recogida, aunque valora la identidad cultural y familiar del alumnado no se aborda de forma clara los FdC juveniles en las pedagogías del aula, lo que excluye el eje B. Respecto a los FdI ese valor cultural y familiar y la relación entre desigualdades sociales y las instituciones encargadas de perpetuarlas hace que se consideren todos los FdI, excepto las prácticas de identidad. En 2009, en su libro *Dreamkeepers*, Ladson-Billings, analiza el trabajo de 8 docentes investigados 17 años antes, y esta pedagogía evoluciona dando mayor importancia a las influencias juveniles algo que

TABLA 2
 ANÁLISIS DE LA ECR DESDE FDC Y FDI

	Definición	FdC (Profesor)	FdI (Estudiante)
Ladson-Billings (1995)	“Un siguiente paso para establecer una práctica pedagógica efectiva, un modelo teórico que no solo abarca el logro académico de los estudiantes, sino que también ayuda a los estudiantes a aceptar y afirmar su identidad cultural mientras desarrollan perspectivas críticas que cuestionan las desigualdades que el colegio (y otras instituciones) perpetúan” (p. 469).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje C 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. F.I.I.
Gay (2000)	“Usar el conocimiento cultural, las experiencias previas, los marcos de referencia y los estilos de actuación de los estudiantes étnicamente diversos para hacer los encuentros de aprendizaje más relevantes y efectivos para ellos” (p. 29).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A 	F.G.I. F.S.I. F.C.I.
Hollie (2011)	“La validación y la afirmación de la cultura y la lengua de origen (indígena) con el fin de construir y tender un puente hacia el éxito del estudiante en la cultura de la academia y la sociedad en general” (p. 23).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje C 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. F.I.I.
Paris (2012)	“Busca perpetuar y fomentar -sostener- la lengua, la literatura y el pluralismo cultural como parte del proyecto democrático de colegio” (p. 95).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje B • Eje C 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. P.I. F.I.I.
Hammond (2015)	“La habilidad del educador de reconocer las demostraciones culturales de aprendizaje y la creación de significado de los estudiantes y responder positiva y constructivamente con métodos de enseñanza que usan el conocimiento cultural como un andamiaje para promover un procesamiento de información efectivo. Al mismo tiempo, el educador entiende la importancia de estar en relación y tener una conexión social-emocional con los estudiantes para crear un espacio seguro para el aprendizaje” (p. 28).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje B 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. P.I.

(Continúa)

TABLA 2
ANÁLISIS DE LA ECR DESDE FdC Y FdI

	Definición	FdC (Profesor)	FdI (Estudiante)
Stembridge (2020)	“Un modelo mental que es útil para identificar temas y herramientas prácticas para reducir el déficit de equidad, proporciona un contexto conceptual de políticas y prácticas que se centra en la equidad sin marginalizar a algunos estudiantes, respecto a otros. Une activamente la conciencia de la cultura, la raza, la etnia, el género, la capacidad y otros marcadores de identidad social que dan forma a las percepciones de las oportunidades educativas en el interés y el esfuerzo de proporcionar experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes” (p. 34).	<ul style="list-style-type: none"> • Eje A • Eje B • Eje C 	F.G.I. F.S.I. F.C.I. P.I. F.I.I.

Fuente: Elaboración propia desde las definiciones de los autores

influye en la formación del estudiantado desde prácticamente todos los ámbitos identitarios. Ese profesorado seleccionado por sus ideales de justicia social provoca un relevo generacional por algunos de sus estudiantes, demostrando la importancia de educar en justicia e igualdad.

Gay (2000) busca conseguir una educación más culturalmente responsable y adaptada entre familia y escuela, pero en esa primera definición no se especifican prácticas de identidad o fondos institucionales de identidad, lo que excluye el eje B y C dentro de las pedagogías del aula. Esto sí queda recogido en la definición propuesta en la tercera edición de su libro (Gay, 2018) donde esta pedagogía transformadora confronta la cultura hegemónica del currículo con conciencia social, crítica intelectual y eficacia política y personal. Su idea evoluciona desde la educación secundaria a todas las esferas educativas, ampliando el foco inicial centrado en población afroestadounidense a una contemplación más abierta, llegando incluso a ámbitos no educativos.

Hollie (2011) valora identidades culturales del estudiantado, incluyendo cuestiones como el lenguaje, el género o la clase social y no tanto desde la identidad racial como sí hacen otros autores. Señala la importancia del lenguaje como condicionante cultural e identitario porque según el autor queda invisibilizado o se le da menos importancia que a los valores, creencias o normas culturales, pero lo cierto es que ese lenguaje también conforma nuestra esencia y por tanto es parte esencial de cada cultura. En la referencia terminológica recogida se consideran FdC del eje A y B que permiten un aprendizaje transformador dentro del aula. Sin embargo, respecto

a los FdI no se contempla de forma clara la cultura juvenil de los estudiantes por medio de prácticas de identidad, lo que excluye el eje B de FdC. En la segunda versión de su libro señala cuatro pilares para ejercer la ECR, validación, afirmación, construcción y puente. Busca conseguir la validación y afirmación de la cultura y lenguaje del alumnado permitiendo construir relaciones con ellos para que desarrollen habilidades académicas y sociales necesarias, con mayor atención hacia la cultura juvenil de los estudiantes considerando prácticas de identidad.

La educación culturalmente sostenible, persigue una relevancia cultural del estudiantado manteniendo y valorando culturas frecuentemente minorizadas. Es importante incorporarla en este análisis porque parte de los orígenes de Ladson-Billings (1995), siendo un avance necesario generado desde sus planteamientos previos (Ladson-Billings, 2014). Busca cuestionar el dominio occidental, consiguiendo descentralizar la hegemónica cultural (Paris y Alim, 2017) y utiliza la educación para vigorizar formas de vida comunitarias y analizar relaciones de soberanía y colonialismo que influyen en derechos sociales y educativos. Esta educación no tiene cabida en sistemas educativos actuales porque o transforma la escuela o la devuelve a contextos anteriores donde comunidad y cultura cambiaban, pero siempre estaban presentes, considerando así en la definición recogida FdC desde pedagogías dentro del aula en todos los ejes. De igual manera, se consideran todos los FdI manteniendo influencias contemporáneas y tradicionales en el alumnado.

Hammond (2015) analiza cómo los procesos cognitivos mejoran desde el tratamiento cultural, logrando un aprendizaje independiente en cada estudiante. Reconoce la ECR en términos mentales y psicológicos algo que carece de atención en las esferas educativas. Según la autora epistemológicamente el término se compone de la parte cognitiva y cultural. Normalmente desde corrientes multiculturales, ciertos docentes atienden el ámbito cultural que rodea el currículo, construyendo autoestima por el lenguaje o la identidad cultural, pero olvidan el potencial en el área cognitiva del aprendiz donde resulta primordial la herencia cultural (Hammond, 2015) y los FdI. En la definición recogida, esta visión neuro educativa de la ECR valora la comunidad y considera FdC desde pedagogías dentro del aula en los ejes A y B. No obstante, no existe un cuestionamiento explícito de estructuras sociales de desigualdad que propician atención cultural selectiva o negligente, lo que excluye, por un lado, el eje C de FdC, porque, aunque se centra en la transformación personal y social, la institucional no se observa de forma clara, y por otro, los fondos institucionales de identidad en la figura del alumnado al no considerar lugares para configurar su conducta y entender el mundo que le rodea.

Stembridge (2020) analiza la equidad en el marco pedagógico de la ECR desde autoras referentes. Definiendo el término como modelo mental, alude a una toma de decisiones y procesamiento del pensamiento con sentido de propósito como necesarios para la ECR, más que una lista de acciones educativas para lograr esa equidad. Esta lista no implicaría ese propósito de reflexión sobre la práctica docente, sus valores de equidad o la capacidad para renovarse. Establece seis temas esenciales

que conforman la ECR y cinco preguntas clave para su programación educativa. La parte de sensibilidad o adaptación (*Responsive*) recibe gran consideración, incluyendo intereses, necesidades, características y sentimientos del alumnado, aplicados a una enseñanza que potencia aprendizajes. Por esto, en su definición se consideran FdC desde pedagogías dentro del aula en los tres ejes y todos los FdI en el alumnado. Descomponer el término para analizarlo, como hace este autor, permite reorientar su significado. En esta línea, Cuauhtin *et al.* (2019), proponen la ECR (CRP-*Culturally Responsive Pedagogy*) de forma semi-algebráica, entendiendo la “C” como cultural o crítica, la “R” como relevante o receptiva y la “P” como pedagogía o pluralista, entre otras variantes de cada letra, para fundamentar ciertos estudios étnicos y criticar la ECR más superficial.

5.2. *Hacia una reinterpretación educativa del tercer espacio*

Después del análisis anterior observamos como las definiciones recogidas han ido considerando FdC desde pedagogías dentro del aula en el papel del profesorado y FdI referentes al alumnado. En este sentido, se expone a continuación una contribución para el trabajo de la ECR incorporando FdC y FdI en el aula, recurriendo a las teorías del tercer espacio y la visión de ecología cultural.

El tercer espacio retoma el valor del prefijo “entre” respecto a discursos o conceptos, física e ideológicamente, donde interaccionan creencias culturales opuestas entendiendo las identidades como flexibles e híbridas (Bhabha, 1994). Para Soja (1996) es un estado de intersección entre lugar y mente donde confrontan entendimientos desde el escepticismo posibilitando nuevas alternativas. Estos autores entienden el tercer espacio como algo abierto a nuevas interpretaciones y existen trabajos que han observado sus potencialidades en el campo educativo (Gutiérrez, 2008; Moje *et al.* 2011). Gutiérrez (2008) expone una idea de tercer espacio donde se construye un contexto compartido y dialogado entre profesorado y alumnado exento de reglas, donde las ideas de ambos son legítimas y no estigmatizadas. Respecto a la ECR, Jacobs, *et al.* (2020) ilustran como es necesario promover el desarrollo de terceros espacios para una mejor formación docente en ámbitos de diversidad cultural y por ende de la ECR, incluyendo conocimientos y experiencias de los docentes que permiten la reflexión. Adaptar este espacio en ambientes educativos permite entender la otredad con enfoque constructivista para el autoconcepto, expandiendo el conocimiento en horizontal de manera dialógica, conectando comunidad y aprendizaje desde posturas menos jerarquizadas (Bajitín, 2000; Gutiérrez, 2008; Matusov *et al.*, 2016). Este intercambio implica la relación entre iguales para el aprendizaje, siendo el docente guía como apunta Vygotsky (1978) teniendo gran importancia el tercer espacio colectivo (Gutiérrez, 2008) donde convergen influencias sociohistóricas de los estudiantes, especialmente de aquellos con experiencia cultural diversa, incluyendo conocimientos, motivaciones o prácticas externas al aula que suponen aprendizajes significativos, convirtiéndose

así estos jóvenes en actores históricos (Gutiérrez *et al.*, 2019) capaces de proyectar futuros académicos más positivos. Se accede a un área neutral donde se comparten entendimientos, se incluyen FdC y FdI y se conocen diferentes discursos mediante el diálogo como muestran Lalueza, *et al.* (2019).

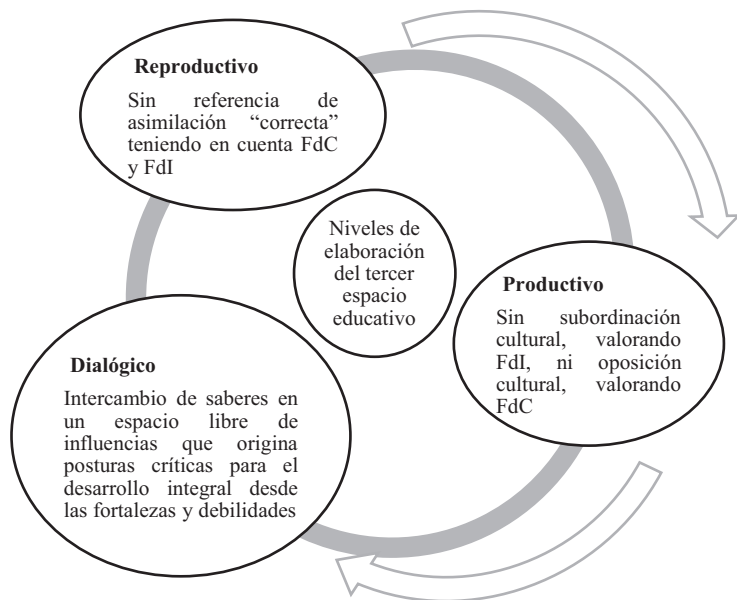
Para plantear estos espacios resulta interesante considerar la teoría ecológica cultural utilizada para reflexionar sobre el estudiantado de minorías étnicas o culturales, sus relaciones internas y su rendimiento social y escolar (Ogbu y Simons, 1998). John Ogbu diferencia entre minorías voluntarias e involuntarias para comprender los procesos de integración en las sociedades receptoras reflejando culturas primarias y secundarias a partir de ese planteamiento. En este caso nos centraremos en su planteamiento dentro del sistema educativo. Ogbu y Simons (1998) señalan que el alumnado minoritario recibe un trato diferente que hace que tenga una interpretación de escuela diferente a sus análogos nativos. Esta interpretación, de manera resumida, puede ser de cuatro tipos: la interpretación de comparación o doble marco de referencia (comparación con otros en el colegio), la interpretación del valor instrumental (como la importancia de los logros académicos), la interpretación relacional (como el grado de confianza en el colegio) y la interpretación simbólica (si el currículo y la lengua perjudican la herencia cultural de las minorías). En entornos educativos todavía existen, especialmente dentro del currículo oculto, discriminaciones relacionales, como asimilación o subordinación, y simbólicas, en forma de estereotipos o reduccionismo, planteadas desde esta teoría. El docente debería evitar esos ambientes de represión que impiden el desarrollo de cada estudiante proporcionando espacios educativos de crecimiento y conocimiento con saberes y enfoques compartidos. Se conseguirá así, un terreno equitativo para cuestionar relaciones de poder enraizadas en la interacción clásica de escuela y comunidad con un intercambio de identidades, conocimientos y experiencias por medio de la hibridación discursiva (Cummins, 2001).

Acercando posturas entre ambas teorías, sugerimos tres niveles de trabajo en el tercer espacio educativo (figura 1) centrados en el alumnado para tratar de revertir esas interpretaciones con actitud crítica que fortalece y revitaliza aquello que uno sabe, posee y siente posibilitando un autoconocimiento que actúa como catalizador para el crecimiento personal y social. Para su elaboración nos servimos además de las propuestas de FdC y FdI.

1. *Nivel Reproductivo*, identificado por la observación entre compañeros. Utilizando la teoría de Ogbu y Simons (1998), este nivel estaría encuadrado en el doble marco de referencia con la diferencia de que sucede en un espacio igualitario sin control cultural o hegemónico del que partir. No existe referencia de actuación a la que uno se debe asimilar, considerando y valorando FdC y FdI, obtenidos al reconocerse diferentes entre sus iguales, en un espacio libre.
2. *Nivel Productivo*, reconocido por la observación entre compañeros e indagación propia. En la teoría de Ogbu y Simons (1998), este nivel se posicionaría entre la

FIGURA 1

NIVELES DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE UN TERCER ESPACIO EDUCATIVO



Fuente: Elaboración propia

adaptación relacional y simbólica, pero sin necesidad de recurrir a esa adaptación. Primero, porque no ocurren maniobras de subordinación o acomodación cultural, existe una validación individual y conocimiento propio desde FdI. Tampoco existe oposición al marco cultural o lingüístico de referencia, sino una cierta asimilación selectiva (Portes y Rivas, 2011) en un espacio neutro donde cobran valor los FdC. Sería trabajado desde el reconocimiento de aspectos comunes y diversos a partir de las ideas del primer nivel reproductivo.

3. *Nivel Dialógico*, originado por el diálogo con compañeros y el autoconocimiento. Trabajando en los niveles anteriores se logra un diálogo entre semejantes que permite intercambiar saberes y observar fortalezas y debilidades creando un autoconcepto desde FdC, FdI e interacciones del aula, en constante cambio, adherido a la interacción continua que es la cultura. Se origina desde ideas y sentimientos personales de empoderamiento y posturas críticas hacia las relaciones de poder o recursos considerados contraproducentes para el desarrollo personal pleno que se hayan podido observar en los dos momentos anteriores.

Esta propuesta permitirá descubrir fortalezas, debilidades, ideas y conocimientos, porque, como apunta Stemberidge (2020) "la naturaleza fluida de la clase es uno de

los espacios sociales más sofisticados conocidos para el ser humano” (p. 108). Lejos de limitar la dimensión identitaria para la ventaja pedagógica docente, se deben mezclar estrategias adaptadas a las situaciones de cada estudiante, permitiendo entender sus influencias identitarias (Hollie, 2019; Paris y Alim, 2017; Stembridge, 2020).

Además, resulta primordial observar espacios y procesos donde tenga lugar el intercambio de FdC y FdI con carácter transformador sin estar condicionados a ideologías o privilegios (Esteban-Guitart, 2021). Algunos problemas identificados por Hogg y Volman (2020) sobre los FdI pueden ser abordados con esta propuesta porque los procesos identitarios no son cerrados, sino que se producen de la interacción y constante cambio, reflejando experiencias problemáticas necesarias para el desarrollo que también conforman la identidad de ciertas comunidades (Zipin, 2009) pasando de una educación hegemónica a colaborativa que también educa en la adversidad.

6. DESAFÍOS Y REFLEXIONES

Existen directrices, para transferir el trabajo teórico y epistemológico de la ECR a la práctica educativa, incluyendo prácticas culturales de entendimiento, que ofrecen experiencias de campo y conciencia crítica en el profesorado (Ashley L. White, 2022; Emdin, 2017, Hollie, 2011; Stembridge, 2020). Sin embargo, el escaso contacto con entornos culturalmente diversos, sumado al amplio abanico de conceptos y terminologías, genera confusión para implementar esta pedagogía, por falta de conocimiento o confianza (Neri *et al.*, 2019). El profesorado es el motor que permite ejercer esta ECR para con sus estudiantes dándole sentido práctico y se necesitan aclaraciones del progreso de su significado para continuar su investigación, evitando un proceso de banalidad por un uso indebido o insustancial (Hollie, 2019; Ladson-Billings y Dixon, 2021). No obstante, también resulta necesario estimular la reflexión docente hacia sus propias actitudes y creencias (Whitaker y Valterra, 2018), permitiendo cuestionar hegemonías educativas y culturales sin encasillar homogéneamente influencias étnicas, algo a profundizar en próximos estudios.

La ECR identificando variables culturales concretas consideradas significativas contribuye a construir un aprendizaje independiente y a considerar un marco de rigor sobre la conciencia cultural, la relación en el aprendizaje y el procesamiento de información propiciando entornos adecuados de aprendizaje (Hammond, 2018). En consecuencia, la reinterpretación educativa del tercer espacio propuesta resulta sugerente para desarrollar estos tres aspectos simultáneamente en el estudiantado porque algunas referencias a la cuestión teórica reconocen que cada estudiante puede tener estilos de aprendizaje vinculados o no a sus antecedentes culturales (Paris y Alim, 2017; Sleeter, 2012). No es suficiente abrazar la cultura desde perspectivas folclóricas, obviando la memoria, los FdC o FdI del estudiantado, también influenciados por jergas o violencia.

Otro de los retos observados es su capacidad de adaptación al Diseño Universal de Aprendizaje siendo una de sus líneas metodológicas la de minimizar barreras culturales. Para conseguirlo, se deben eludir prácticas triviales en diversidad cultural porque actualmente el aprendizaje común para un grupo genérico no existe. Algunos autores establecen esta relación (Kieran y Anderson, 2019; Stemberidge, 2020) y puede que la ECR marginada por el diseño curricular (Gay, 2018; Sleeter, 2012) encuentre una salida de implantación más reconocida en este trabajo conjunto, considerando causas comunes en el racismo u odio a personas con discapacidad. Es necesario programar el aprendizaje de estudiantes con bagaje cultural diverso desde espacios didácticos previos por encima de meras adaptaciones curriculares. Trabajar desde la reinterpretación educativa del tercer espacio propuesta permitiría acceder a un marco que promueve aprendizajes significativos sin necesidad de recurrir a esas adaptaciones. Además de los fines académicos, la conciencia cultural o la reducción de disparidades sociales, la ECR busca conseguir un control emocional que no se logra exclusivamente con adaptaciones. La situación de necesidad de salud mental y emocional mejoraría considerablemente programando en el aula desde la ECR. No obstante, esto debe realizarse con cautela porque existe el riesgo de estigmatizar prácticas culturales entendidas como déficits por la escuela y la sociedad, al trabajar emociones de forma diferente a la cultura occidental (Gorski, 2010).

Las tendencias multiculturales buscan gestionar la diversidad de los “otros” en la sociedad de acogida. La ECR utiliza esa diversidad para favorecer la inclusión de los que llegan y al mismo tiempo mejorar el conocimiento del “yo”, adquiriendo mayor responsabilidad social y ciudadana *ad hoc* con una educación transformadora (Banks, 2017; Deardorff, 2010). En la competencia global evaluada por PISA en 2018, algunas autoras (Sanz Leal *et al.*, 2022; Ukpokodu, 2020) señalan la relación intercultural como eje fundamental. Esta puede ser desarrollada por la ECR desde las dimensiones de participación, identidad cultural, interacción y percepción comprensiva (Stemberidge, 2020), actuando como elemento base de la práctica situada en dicha competencia (Kerkhoff y Cloud, 2020). Esas dimensiones pueden ser abordadas en la práctica situada mediante el trabajo centrado en la reinterpretación educativa del tercer espacio propuesta porque la conciencia global y competencia intercultural surgen, cada vez más, desde herencias culturales diversas de estudiantes a nivel local. Sin embargo, la ECR ha recibido demasiada atención, aislando en ocasiones la formación en competencia global (Ukpokodu, 2020), pero de manera inversa, tampoco se puede caer en la tendencia de reutilizar la ECR mercantilizando culturas desvinculadas de su contexto. Existe el desafío de observar sinergias considerando especialmente estos dos últimos aspectos.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación permite desde el análisis de la ECR observar alternativas en el contexto español para el trabajo de la gestión cultural en las aulas, teniendo

en cuenta factores sociales o lingüísticos del alumnado, pero también identitarios. Ese análisis muestra como la ECR ha evolucionado paulatinamente en un ejercicio educativo más crítico incorporando FdC y FdI desde las figuras del profesorado y alumnado. Como contribución al trabajo de la ECR surge una reinterpretación educativa del tercer espacio, estrategia fundamentada en teorías relevantes y significativas dentro del ámbito de estudio que ayuda a superar algunos desafíos expuestos de la ECR y permite mejorar la formación del futuro profesorado destinado cada vez más a trabajar en contextos culturalmente diversos. No obstante, rogamos cautela al interpretar estas afirmaciones que emanan de una revisión con alcance limitado, precisando más investigaciones futuras. Además, otra de las limitaciones del estudio radica en que la reinterpretación educativa del tercer espacio planteada no se asienta en el análisis de prácticas educativas ejecutadas, una línea futura de investigación sería explorar como esta propuesta se puede observar mediante la práctica pedagógica de la ECR.

Repensar la educación para su ejercicio más crítico, democrático y justo implica promover la ECR, con extenso recorrido, junto con iniciativas como esta reinterpretación educativa del tercer espacio, favoreciendo aprendizajes que valoren todos y cada uno de los recursos del estudiantado necesarios para el desarrollo y el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Ashley L. White (2022) Reaching back to reach forward: Using culturally responsive frameworks to enhance critical action amongst educators. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 44(2), 166-184. <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.2009748>
- Bajtín, M. M. (2000). *Yo también soy: (fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Banks, J. A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46(7), 366–377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Bauman, Z. (2017). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. FCE.
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., y Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65–84. <http://www.jstor.org/stable/23479642>
- Cazden, C. B., & Leggett, E. L. (1976). Culturally responsive education: A response to LAU Remedies II. In Department of Health, Education and Welfare (Ed.), *National Conference on Research Implications of the Task Force Report of the U.S.* (pp. 1–36). Office of Civil Rights.

- Cuauhtin, R. T., Zavala, M., Sleeter, C., & Au, W. (2019). *Rethinking ethnic studies*. Rethinking Schools.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Deardorff, D. K. (2010). Understanding the challenges of assessing global citizenship. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad. Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (pp. 368-386). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876640-29>
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.
- Emdin, C. (2017). *For white folks who teach in the hood ... and the rest of y'all too*. Beacon Press.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gay, G. (1975). Organizing and designing culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, 33, 176-183
- Gay, G. (1978). Multicultural Preparation and Teacher Effectiveness in Desegregated Schools. *Theory into Practice*, 17(2), 149-156. <https://doi.org/10.1080/00405847809542758>
- Gay, G. (1994). *At the Essence of Learning: Multicultural Education*. Kappa Delta Pi.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, practice and research*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- González Faraco, J. C., González Falcón, I., y Rodríguez Izquierdo, R. M. (2020). Políticas interculturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de educación*, 387, 67-88. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- Gorski, P. (2010). Unlearning deficit ideology and the scornful gaze: Thoughts on authenticating the class discourse in education. *Counterpoints*, 402, 152-173. <http://www.edchange.org/publications/deficit-ideology-scornful-gaze.pdf>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guirao Goris, S. J. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Gutiérrez, K. D., Becker, B. L., Espinoza, M. L., Cortes, K. L., Cortez, A., Lizárraga, J. R., Rivero, E., Villegas, K., & Yin, P. (2019). Youth as historical actors in the production of

- possible futures. *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 291–308. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1652327>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.
- Hammond, Z. (2018). Culturally responsive teaching puts rigor at the center. *Learning Professional*, 39(5), 40–43.
- Han, B-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Harari, Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hedges, H. (2012). Teachers' funds of knowledge: a challenge to evidence-based practice. *Teachers and Teaching*, 18, 7–24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622548>
- Hogg, L., & Volman, M. (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862–895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Hollie, S. (2011). *Culturally and linguistically responsive teaching and learning: Classroom practices for student success*. Shell Educational Publishing.
- Hollie, S (2019). Branding culturally relevant teaching. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 31–52. <https://www.jstor.org/stable/26841575>
- Jacobs, J., Davis, J., & Hooser, A. (2020). Teacher candidates navigate third space to develop as culturally responsive teachers in a community-based clinical experience. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 71–96. <https://www.jstor.org/stable/26876432>
- Kerckhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Kieran, L., & Anderson, C. (2019). Connecting Universal Design for Learning with Culturally Responsive Teaching. *Education and Urban Society*, 51(9), 1202–1216. <https://doi.org/10.1177/0013124518785012>
- Ladson-Billings, G. (1992). Liberatory consequences of literacy: A case of culturally relevant instruction for African American students. *The Journal of Negro Education*, 61(3), 378–391. <https://doi.org/10.2307/2295255>
- Ladson-Billings, G (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3) 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A. K. A. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Ladson-Billings, G., & Dixson, A. (2021). Put some respect on the theory: Confronting distortions of culturally relevant pedagogy. In C. Compton-Lilly, T. Lewis Ellison, K. Perry y P. Smagorinsky (Eds.), *Whitewashed Critical Perspectives*. (pp. 122–137). Taylor and Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9781003087632-7>
- Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 61–81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Maalouf, A. (2010). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.

- Matusov, E., Smith, M., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., & Von Duyke, K. (2016). Dialogic education for and from authorial agency. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 4, 162-197. <https://doi.org/10.5195/dpj.2016.172>
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2011). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Neri, R. C., Lozano, M., & Gomez, L. M. (2019). (Re)framing Resistance to Culturally Relevant Education as a Multilevel Learning Problem. *Review of Research in Education*, 43(1), 197-226. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821120>
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- OECD. (2018). *The Resilience of Students with Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Olmos Alcaraz, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: un análisis de políticas educativas. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *Future Child*, 21, 219-246. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0004>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Ramirez, M., & Castañeda, A. (1974). *Cultural democracy, biocognitive development, and education*. Academic Press.
- Rodríguez, G. M. (2013). Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y González-Faraco, J. C. (2020). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200>

- Sanz Leal, M., Orozco Gómez, M. L. y Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 83-103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>
- Schleicher, A. (2019). Insights and interpretations. *PISA 2018*, 10.
- Sleeter, C. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47, 562-584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Sleeter, C. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- Soja, E. W. (1996). *Third space: Journeys to los angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Stembridge, A. (2020). *Culturally responsive education in the classroom: An equity framework for pedagogy*. Routledge.
- Ukpokodu, O. N. (2020). Marginalization of social studies teacher preparation for global competence and global perspectives pedagogy: A call for change. *Journal of International Social Studies*, 10(1), 3-34.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and practice*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>
- Vélez-Ibáñez, C. G., & Greenberg, J.B. (1992). Formation and Transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Harvard University Press.
- Whitaker, M. C. & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171- 182. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.004>
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>
- Zhang-Yu, C, Vendrell-Pleixats, J, Barreda Escrig, C., y Lalueza, J. L. (2023). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento. *Athenea Digital*, 23(1), e3150. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3150>
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: exploring boundaries between lifeworlds and schools, Discourse: Studies in the Cultural. *Politics of Education*, 30, 317-331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>