

Ana Gracia Gil

¿Dios salve a la Reina? el caso
Trojan Horse y políticas
educativas en Reino Unido.
God save the Queen? The Trojan
Horse case and educative policies
in United Kingdom

Director/es

Marcuello Servós, Chaime
Gómez Bahillo, Carlos

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

¿DIOS SALVE A LA REINA? EL CASO
TROJAN HORSE Y POLÍTICAS
EDUCATIVAS EN REINO UNIDO.
GOD SAVE THE QUEEN? THE
TROJAN HORSE CASE AND

Autor

Ana Gracia Gil

Director/es

Marcuello Servós, Chaime
Gómez Bahillo, Carlos

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Sociología de las Políticas Públicas y
Sociales

2023



Universidad
Zaragoza

Dissertation

International mention

GOD SAVE THE QUEEN?

**The trojan horse case and
Educative policies in United Kingdom**

Author:

Ana Gracia Gil

Directors:

Chaime Marcuello Servós

Carlos Gomez Bahillo

Doctoral Program in Sociology of Public and Social Policies

2022

*To my husband, Joaquin, to my parents,
and to my grannies, all of them*

Acknowledgements

To the Faculty of Social Sciences of the University of Zaragoza, where the project began, and to the University of Birmingham, for the opportunity to carry out the research stay. At the University of Winchester, here I discovered the world of research. Also, to the Bodleian library of the University of Oxford, where I wrote much of this thesis.

To Carlos Gómez Bahillo, who gave wings to the idea. Thank you for your enthusiasm from the first day I told you about it. Also, for your confidence that all this would go ahead, and for your good humor and affection throughout the process.

A Chaime Marcuello Servós. Thanks to your rigor and your guidance I present this thesis with pride. And thank you for offering me your contacts and your ideas. Without your proposals this project would not have taken off.

To John Holmwood. His work on the Trojan Horse was a reference. Also, for his willingness to help me from the beginning with the interviews and with bibliographic resources that contributed to build the foundations of this thesis.

To Reza Gholami, who promised to make my research stay possible, providing me with the help I needed at a bureaucratic and academic level. I hope to continue collaborating with you for a long time.

To all informants who agreed to be interviewed, even in difficult circumstances due to the COVID-19 pandemic. To Colin Diamond, who kindly received me at the Birmingham University and showed great interest for my thesis since the beginning.

To my parents, my sister Alba, and my husband Joaquin, for their unconditional support in everything. Especially to my mother, for her constant orientation in my academic training.

To Amparo Gracia Bernal and Amaya Gil Albarova, for inviting me to collaborate in their projects, which allowed me to advance in my academic career.

To Elena Gaudó, for helping me in the preparation and translation of the text, and for welcoming me during my stay in the UK. Also, to Elena García, who has been listening to me talking about the Trojan Horse for 5 years.

And a special memory to my father-in-law Gregorio, who I would have loved to read this thesis.

INDEX

INTRODUCTION

Origin and motivations.....	11
Research questions and objectives.....	13
Methodological proposal.....	14
Structure	18

PART I

Education, Religion and Public Policies

God save the Queen?	23
1. On Education	24
2. On Politics and Public Policies.....	26
3. On Religion	30
3.1. Evolution of Religion in Europe	34
3.2. Globalization, migration and religious diversity	35

PART II

Intercultural coexistence. Problems and answers

On an intercultural society.....	41
1. Religion and politics.....	43
1.1. The Muslim Religion.....	45
2. Education and Religion.....	51
3. Education and Politics... ..	53
3.1. Reports on improving Religious Education.....	54
3.2. Documentary analysis.....	59
3.3. Other observations.....	67

PART III

The Trojan Horse Case

Islamist plot to take over schools.....	73
1. Political, religious and educational context.....	74
1.1. The British political system.....	74
1.2. The religious experience in the United Kingdom.....	76
1.3. Education in the United Kingdom.....	80
2. Trojan Horse's background.....	84
2.1. Religious Education from 1988 to 2014.....	84
2.2. Faith schools: Schools for all vs. Social integration.....	88
2.3. Academisation: Centralisation vs. Local autonomy.....	89
2.4. Social representation of the Muslim community.....	90
3. The legacy of the Trojan Horse.....	92
3.1. Investigation into the case.....	92
3.2. Decisions in the political field.....	104

The consequences of a false letter.....	108
---	-----

PART IV

The Key players of the Trojan Horse. Fieldwork

1. Phase I: The investigator-witness and ethical issues.....	115
2. Phase II: The Constructivist Paradigm as an interpretation perspective.....	117
3. Phase III: The case study as a research strategy.....	118
4. Phase IV: The interview as a method of obtaining data.....	121
4.1. Online interviews: advantages of a tool necessary for the COVID-19 crisis.....	122
4.2. Obtaining informants.....	123
5. Phase V: The Art of Interpretation.....	124
5.1. Position and context of the informants.....	126
5.2. Background to Trojan Horse... ..	130
5.3. Representation of the Trojan Horse in the media.....	134
5.4. Role of educational policies in the Trojan Horse	136
5.5. The consequences of Trojan Horse	143

PART V

Conclusions

1. Questions to reflect on	154
1.1. Can everyone run a school?	154
1.2. Is public opinion a tool or a barrier to political change?.....	156
1.3. Is there a link between the extolling of British identity and the fight against terrorism?	159
1.4. Were there reasons to intervene in the management of the centres involved in the Trojan Horse?	160
2. Policy responses and recommendations.....	161
3. Relationship of the interventions with the underlying ideological positions.....	165
4. El caballo de Troya: how to transfer the results to the Spanish context	166
4.1. Spanish context on Religion and Religious Education	167
4.2. Spain and intercultural Religious Education.....	172
5. Reflections for further study	179

REFERENCES.....	183
-----------------	-----

INTRODUCTION

Origin and motivations

In 2014, I finished my teaching degree at Winchester University, UK. I had chosen this university for its fame in the field of teaching, with the intention of improving my English, making contacts outside Spain and making my way in the world of educational research. The university, of Anglican tradition, required attending a course on the didactics of religion, which I began to study with skepticism. Even with a traditional and religious family background, studying about religions was not one of my goals. The subject implied meeting with religious minorities in the New Hampshire area, including the Muslim community of Southampton. What I learned in that subject inspired me to know and deep into the integration of the Muslim community into Western society.

Since the fall of the Twin Towers in 2001, to some extent, a sense of fear of Islam has been generated in certain contexts of Western society. There is a tendency to place it in marginal contexts and to attribute prejudices to its believers. Desrués (2010) identifies machismo and despotism, terrorism and the use of corporal punishment as the main prejudices of Muslims for the non-Muslim Spanish population. I did not learn anything about Islam at school, nor had I contact with Muslims until that time. My opinions were based on what I saw in reports about developing countries and the news about terrorist attacks. Knowing this part of society opened my way of thinking. In March 2014, the British press uncovered a plot to Islamize religious schools in the city of Birmingham. In news, newspapers and social networks, reactions appeared that corroborated that my previous prejudices were shared.

In the year of the scandal, I was doing a school internship at St Swithun's private girls' school and volunteering at Quilley School. Both centres intensified control over teachers and apprentices. They asked us for criminal record reports, recognition of our training as educators, and had us fill in forms on personal data to ensure that we would not indoctrinate students in radical Islam. The British press foreshadowed the impact that the case called Trojan Horse was going to have on certain social groups. After intensive inspections, nothing could be proved about the veracity of the alleged conspiracy. For some, it remained as an anecdote, but for the directors, teachers and students of the schools involved, it had a strong impact on their image. The teaching and management work was questioned in the media, and the future of the students who studied at that school was affected.

The case of the Trojan Horse and its implications of cultural and religious diversity in the UK were the main motivations for undertaking my research on the relationship between school and religion, considering the role that the educational policies play in this relationship. The reason for choosing this topic connects with the crisis of values that the scandal evidenced in the educational, religious, political and media fields. Investigating the relationship that exists today between religions, the backbone of values, and education, transmitter and perpetuator of them, allows us to show what is working and what is failing in the coexistence between cultures. As a Spanish researcher, I intend to provide an external vision of the English reality in the religious and the educational factors.

The research is approached taking as a reference the case of the Trojan Horse from the perspective of John Holmwood in his work on the subject, which served as a starting point (Holmwood and O'Toole, 2018). Also, *The Birmingham Book*, written from Colin Diamond and Reza Gholami's approach (2022) among others, published after the research served to provide more basis for the work done. A thorough literature review has been carried out on religion, education and their relationship, mediated by politics. Reports and guidelines for intercultural RE have been reviewed to see if these recommendations have managed to transcend beyond good intentions, in many cases. Finally, interviews have been conducted with informants involved in the Trojan Horse case and in the political, educational and religious sphere in the city of Birmingham.

The conclusions that could emerge from the debate that this case opens will serve to study the religion-school relationship in other European countries with an increasing cultural diversity such as Spain, in order to propose changes in educational policies for the improvement of intercultural coexistence. Bringing the debate on education and religion to the Spanish context will allow us to raise the existence of errors similar to those committed in the UK and propose solutions that have worked in improving intercultural coexistence, which may be a response to our current crisis of values.

Research questions and objectives

The case study identifies those factors that triggered a social conflict. It may be a reflection of what is being experienced in other contexts, since what happened in Birmingham presents a scheme of causalities that reflects a similar educational, religious and political reality in other societies. The main research questions are listed below, assuming that more specific questions will arise throughout the study:

- A. How are religions and cultures understood in a multicultural and interconnected society?
- B. Why can RE, approached from an intercultural perspective, improve coexistence between people of different faiths?
- C. What narratives are produced about the Trojan Horse among those who lived it and how do they vary depending on ideologies?
- D. What proposals to improve intercultural coexistence can be drawn from the case and applied in other contexts through educational policies?

There have been many attempts to orient RE towards the promotion of respect and good intercultural coexistence in Europe. Several studies try to describe how religion is being transmitted in specific European contexts of secularization and plurality of orientations (Tarrés and Rosón, 2009). The current landscape presents challenges and opportunities for this purpose, from the diversity of perspectives and by the new forms of communication and transmission of information. The argument of this research will focus on determining what social, political, educational and media needs have been raised in the field of RE and what limitations have prevented from responding to them. The specific objectives of the thesis are the following:

- A. To analyse the Trojan Horse case to identify influential variables in the educational management of religion in Birmingham schools.
- B. To identify responses of educational policies to the problems of coexistence due to cultural differences and compare them with the conclusions of official reports on the improvement of intercultural coexistence through RE.
- C. To analyse perspectives of leading figures in the Trojan Horse case and build, through their testimonies, a research text on the political, educational and religious implications of the case.
- D. To introduce the debate raised on RE and Public Policies generated in the UK to Spanish society.

The first two objectives are descriptive, they seek to identify those variables that could have intervened in the case and the response that was given from social policies. Its development will constitute the theoretical stage of the work. The third objective aims to be explanatory, by looking for the links between what was previously discovered and what is obtained in the field study phase. Finally, the fourth objective would try to be predictive, examining in the current reality parallels of the case studied (Martínez, 2006).

Methodological proposal

Research design and collecting data techniques

Based on the raised questions and objectives, the research design chosen is the case study. One of its main references is the Chicago School, which includes a set of social research framed in that city between 1915 and 1940, when it was experiencing a demographic growth due to immigration and a boom in social problems such as crime (Azpúrua, 2005). There does not seem to be a clear consensus around its definition, explain Denzin and Lincoln (2018), who define it as "an in-depth investigation of a phenomenon" (Denzin and Lincoln, 2018, p. 603). Álvarez and San Fabián describe it as an "umbrella" for various research methods, whose common denominator is the "inquiry around an example" (Álvarez and San Fabián, 2012, p.2). According to Martínez Carazo (2006), it is a rigorous methodology to investigate phenomena from different perspectives, considering the influence of many variables and allowing the emergence of new centres of interest. For Gerring, it is "an intensive study of a particular case with the purpose – at least partial – of shedding light on a broader class of cases" (Gerring, 2007, p.20).

The authors agree that the methodological design must be placed in a specific context, in the society in which they are located (Martínez Carazo, 2006; Gerring, 2007; Álvarez and San Fabián, 2012). The notion of studying a reality constructed by different individuals is the reason why it was considered of special interest to address the study of the phenomenon generated by the Trojan Horse.

An inductive method is assumed, being the story around the Trojan Horse the starting point of the research, and subsequently, the information obtained from its study through interviews and documentary analysis would allow to reach the

formulation of generalizable or transmittable hypotheses to the context of other Western societies, making use then of the deductive method (Martínez, 2006).

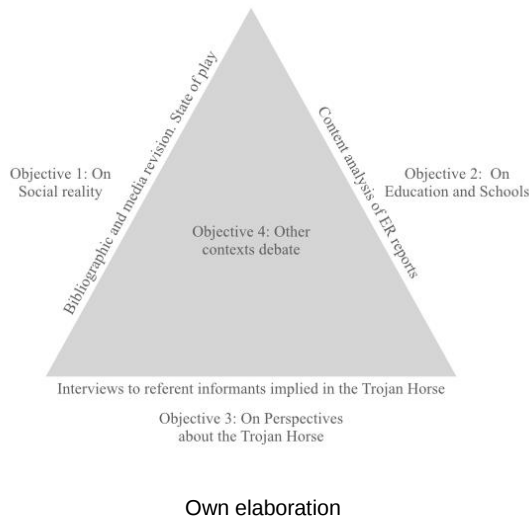
The research is developed, following Martínez (2006), in two stages. A first heuristic or discovery stage will address the first two objectives set, through the review of the existing literature and the analysis of the official reports written on the improvement of social coexistence in the UK through education. It is about identifying convergent points that constitute a frame of reference and discrepant points that serve to formulate specific questions and research questions.

In a second stage of justification-confirmation, we start from what was obtained in the previous phase to confirm the discoveries made and contrast the problems identified. This is done through semi-structured interviews with agents involved in the Trojan Horse. In this way, it is intended to obtain a holistic vision of the reality studied, which will allow the formulation of new hypotheses and proposals for improvement.

According to what the Grounded Theory proposes, the interview is the most convenient method to understand the case from the perspective of different subjects. The theoretical position that best suits the research is "symbolic interactionism", a term introduced by Blumer in 1969 and supported by authors like Dewey regarding pragmatism (in Parsons, 2007; in Hernández Carrera, 2014). According to Parsons, "the study of society involves the analysis of the way in which symbols are used in communication" (Parsons, 2007, p.128). People give meaning to each event and "the origin of that meaning is a social product, (...) the use of meaning by the individual occurs through a process of self-interpretation that involves self-interaction and manipulation of meanings". The different ways in which each person gives meaning to an event constitute "the central starting point for research" (Hernández Carrera, 2014, p. 189).

In both stages, qualitative tools are used, although they will be contrasted with analysis of quantitative data, which is obtained from censuses and official reports of the British government or other institutions for the triangulation of information. In summary, an ethnographic research based on the methodology of the case study is proposed to give an external vision of the English reality in terms of RE, using bibliographic review techniques, documentary analysis and interviews.

FIGURE: Organization of research



Interpretation Paradigm

According to Denzin and Lincoln, a paradigm is a "basic set of beliefs that guide action" that is defined by the epistemological, ontological and methodological premises adopted by the researcher (Denzin and Lincoln, 2018, p.56). Parsons defines the paradigm as "a community of researchers who largely define 'normal science'" (Parsons, 2007, p. 104). According to Guba (1991), the main paradigms of social research are positivism, postpositivism, critical theory and constructivism. In their classification, Denzin and Lincoln refer to the constructivist-interpretative paradigm and consider that the paradigms cited work according to "a relativistic ontology, a subjectivist epistemology and a naturalistic methodology" (Denzin and Lincoln, 2018, p. 56).

Ontology is "the study of being" (Denzin and Lincoln, 2018, p. 56). If we understand that in research there is no single interpretation of reality, but as many as those involved in history (Guba, 1991), it is necessary to adopt a relativistic ontology, since all are true depending on the subject who describes them.

Epistemology is "the relationship between the researcher and knowledge" (Denzin and Lincoln, 2018, p. 56). So, "if realities exist only in people's minds, the

only way to access them is subjective interaction". Thanks to the joint participation of the researcher and the informant, knowledge is constructed by both, so there is an "interactive nature of the researcher" (Guba, 1991, p.11). Therefore, epistemology will be subjectivist.

All this implies adopting a methodology, "the way of knowing the world", by which all the individual constructions of the existing reality can be identified (Denzin and Lincoln, 2018, p.56; Guba, 1991). According to Guba, the process has a "hermeneutic aspect", by which the constructions of each individual are represented precisely, and a "dialectical aspect", by which individual constructions are compared and contrasted, including that of the researcher (Guba, 1991, p. 12). Denzin and Lincoln (2018) propose that the methodology will be naturalistic, because the data obtained will be extracted from the society involved in the context described.

The present research is proposed from the constructivist paradigm, according to which, "reality exists only in the context of a mental framework (construct) to think about it" (Guba, 1991, p.10). "There is not one, but multiple realities, and these are socially constructed through social interaction" (Ariza and Velasco, 2015, p.18). Scientific knowledge is obtained from the interaction between the research participants and with the researcher. This paradigm allows to cover the mental constructions of the people who were involved in the case.

Maintaining the constructivist paradigm as a reference, the content analyses presented in Parts II and III have been carried out following the guidelines of López Aranguren (1996) for the classification of the analyses according to their purposes, as well as for the identification in the content of the units of analysis of sampling, registration and context. The analysis of the interviews will be carried out through the Grounded Theory, a research analysis methodology by which "a theory based on the systematic collection and analysis of empirical data is developed, not starting from any initial theory or hypothesis" (Hernández Carrera, 2014, p. 192). Finally, with regard to the evaluation of results, the "value criteria of truth, credibility, transferability, and confirmability" will be used (Denzin and Lincoln, 2018, p.1382).

Through this methodological approach, we will try to reconstruct the Trojan Horse from the documentary analysis and the testimony of people who lived it from different situations. Through its reconstruction, those variables that contribute to designing possible effective action strategies in similar situations in other contexts will be identified. Regarding the methodology applied in this research, it will be addressed in greater detail in Part IV, in which the theory studied serves to support

the steps taken from obtaining the informants to the development of the final research text. In this section, the 5 phases of qualitative research proposed by Denzin and Lincoln (2018) have been followed.

Phase I addresses the assumption of the researcher as an influential part in the results, as well as the necessary ethical considerations according to the British Sociological Association (2017). Phase II deepens the perspective of data interpretation from the constructivist-interpretative paradigm, using the reference of Parsons's views about this paradigm (2007), and phase III describes how the design of the case study has been applied to the present research, following the steps established in the design of Yin (2002). The units of analysis are also established, and the categorization process carried out is described. In phase IV, semi-structured interviews are justified as the most appropriate data collection method for the characteristics of the research. In this phase, a subsection is dedicated to talking about the specifications of online interviews, whose use was necessary due to the limitations imposed by the COVID-19 health crisis. Another subsection explains how informants were obtained for interviews. Finally, phase V constitutes the final research text, which Hernández Carrera describes as the "final report that will be the one that is contributed to the scientific community" (Hernández Carrera, 2014, p. 191).

Structure

The area of inquiry of this thesis focuses on the relationship between school and religion through the mediation of educational policies, with regard to RE. Its importance is justified by the impact it seems to have on coexistence between cultures. Understanding the evolution of religion in recent years and describing RE in British schools could contribute to identifying relevant debates in the relationship between multicultural education and the promotion of national values.

This work is organized in five parts plus references. Part I will offer a review of the main concepts considered in the research: education, politics and religion. Given their complexity, it is necessary to limit in this context the meaning attributed to each of them for the rest of the work. On religion, it has also studied its evolution in Europe and its current situation in relation to migratory movements and the advance of science and new technologies, which seem to have contributed respectively to the increase in religious diversity and the decrease in traditional religiosity in the West.

Part II begins with a theoretical review on the relationships between religion and politics, religion and education and education and politics. About the relationship Religion/Politics, historically an argumentation about why they have been the main reasons for confrontation among civilizations is presented. A debate on the attribution of conflicts between societies is described and a subsection is devoted to the case of the Muslim religion. It identifies prejudices towards the native Muslim and the immigrant Muslim, a consequence of what is transmitted through the media and political discourse in Western countries. The following is a reflection on the role of RE in the resolution of intercultural conflicts. Knowledge of different cultures and critical thinking are proposed as its main objectives. Finally, a first empirical study is introduced, an analysis of the content of the main official international and national British reports on how to regulate RE for the improvement of intercultural coexistence. The results will serve to contrast with the next two parts.

Part III is dedicated to the contextualization of the Trojan Horse starting from the global situation of RE in British society to a detailed analysis of the case. It provides a description of the social and religious reality of the British population and the organisation of their ideologies into political parties. The British education system is also explained, recounting its evolution from the Education Act of 1988, when RE was outlined in the country, until 2014, the year in which the Trojan Horse broke out. From there, the background and consequences are raised, reflected in the press and in the academic works that were published. These will constitute the starting point for the design and elaboration of the interviews in the field study.

Part IV is devoted to the methodology and to obtaining an account of the case through the contributions made by the informants in the interviews. It reflects on the epistemological position chosen to direct and justify the research, in terms of methods and techniques used, in order to obtain and analyze the information according to the objectives set. The final chapter of this part is the main element of the thesis, the empirical contribution obtained through fieldwork based on qualitative research.

Part V will reflect on the data obtained through the interviews conducted and will be put in relation and contrast with what was presented in the previous parts, thus generating the discussion of the results obtained and the conclusions of the research. This last part has the purpose of giving a direct response to the objectives set and determining those strengths and limitations that have been appreciated throughout the study. It ends by outlining new questions on which to continue the research carried out.

PART I

Education, Religion and Public Policies

God save the Queen?

The UK's national anthem is among the best-known patriotic songs in the civilised world. The expression "God save the King" dates from the year 973, from the coronation of King Edgar (Bradley, 2007, p. 221). The origin of the song is unknown and there is speculation about the authorship of British composers such as Bull or Purcell (Rodríguez, 2017). Its title reflects the central role of the monarchy in British society and its status as a confessional state.

Since the late twentieth century, many Britons have ceased to identify with this acclaim. Neither do they believe in God, nor does the queen represent them (Bradley, 2007, p.3). The group Sex Pistols claimed this in their homonymous version of the anthem in 1977. Nonetheless, God, still headlines the national anthem of a secularized, multicultural country, still represented by the Windsor House monarchy. Both elements are fundamental pillars of the British culture.

Culture is a term that primarily attends to order, to how a group of people is organized to coexist, both in their behaviour and their interaction with others and in their thinking and their representations of reality. In this sense, culture is a broad concept that includes others, such as lifestyle, religion and traditions, etc. It includes physical and symbolic products produced and derived from behaviours and thoughts, which serve for their transmission to later generations.

British culture is linked to the monarchy, an important symbol of the nation, and to the Anglican religion, at the service of its monarchy since its creation in the dynasty of Henry VIII. Besides, British culture is nourished by physical elements, such as the pound sterling, fish and chips, football or the Tesco supermarket and symbolic elements, such as teatime, the Bonfire night or Cheese rolling. The British share this common culture and at the same time it belongs to others. For example, the punk movement in the youth field of the eighties is a well-known culture inside the British one. Both its religion, traditions and subcultures, among other elements, define the identity of the country, the identity of each Briton and, thus, its culture.

To introduce this first part, we place the statement God save the Queen in interrogation marks, at the centre of the debate. It is a basis for what will be developed next: a definition and reflection on the current state of education, religion and policies in the Western context, embodied in a specific case that occurred in England in 2014. Such elements, God and Queen, serve to present and define two of the main protagonists of the thesis: religion and politics, and the essential element for the perpetration of both in time, education.

1. On Education

Every civilization that attains a certain degree of development are naturally inclined to practice education.

(Jaeger, 2017, p.3)

Our society is rooted in others that thrived long before and made ours possible. Therefore, we cannot move forward without referring to the Greek concept of education and upbringing of children. For Plato, as reflected in *The Republic* of 370 B.C., influenced by his mentor Socrates, education and training are a shield. For his disciple Aristotle, he has the sense of self-realization of man, who pursues the perfection of human potentialities (Brumbaugh and Lawrence, 1963, p. 49). On these premises, numerous thinkers throughout history have tried to find a correct definition of education in its context.

Rousseau explained in 1762 his work *Emilio* that man is good by nature and that the mission of education is to enable the "natural man" to develop and maintain this innate goodness in a corrupt society (Rousseau, 1982, p.136). Durkheim conducts a critical examination of the definitions of education. For him, it is "the set of influences of nature, or other men, can exercise either our intelligence or our will" (Durkheim, 1912, p.51). On the social character of education, he defines it as "the methodical socialization of the young generation" and would attribute to it the function of maintaining the common consciousness to reinforce solidarity (Durkheim, 1912, p.64). Weber defined it as an ideological domination at the service of powers and status groups. He argues that European institutions are "dominated and influenced by their need for a type of education" (Weber, 1946, p. 240). He criticises the special way of examining the knowledge resulting from bureaucratisation that weakens the "thirst for education", replacing it with the desire to possess certificates attesting to education.

The renewal movement of the New School, with Rousseau as one of its initiators, along with Froebel and Pestalozzi, and with representative figures of the same such as Montessori, Decroly or Dewey, contributed to propose a definition of education as an instrument of response to the demands of society, for which it must be a constantly revised concept (Narváez, 2006). This movement is characterized by love and respect for childhood, learning through experience and consideration of the interests and previous knowledge of each individual.

As a teacher, defining education is not an easy task, as it involves my entire professional reality. I share Rousseau's moral principles, the need to contribute to

the development of people's kindness and Durkheim's reinforcement of personality, as well as Weber's criticism of certificates. It seems impossible for a teacher to outline a definition of education without the subjective burden distorting it. If a student asked me about a definition, I would immediately refer him to the dictionary, a tool that in no case should we lose and to which, in fact, we will resort below to introduce the concept of education.

Meaning 1 of the term education offered by the Dictionary of the Royal Spanish Academy is "Action and effect of educating". Thus, it is an "action" and also its "effect". As if it were an production chain, education covers the entire process: from the assembly of the first parts to the packaging and reception by the consumer.

Meanings 2 "Upbringing, teaching and doctrine given to children and young people" and 3 "Instruction through teaching action" direct attention to the agent involved. They present the terms "upbringing", "teaching", "doctrine" or "instruction", which induce us to think of an executor of the action of educating. The family is related to the idea of "upbringing" that appears in meaning 2. The family environment would be the first educational agent, the one who designs the product, prepares the materials and begins to manufacture, supervising the entire process. Because of the frequency in which it appears in the ecclesiastical and political sphere, "indoctrinating" will be related to the religious community or political party, which may or may not be part of the project.

School, Institute, University... they arise when we read the third meaning, which alludes to "instruction" and "teaching action" (who teaches). It deals with most of the process and constitutes an essential element in the life of the developing individual (Koukounaras, 2016), always determined by the agents among which it is located and of which it will be an intermediary: the family, the community, the social system, etc.

Finally, meaning 4 is "Courtesy, civility", abstract terms that refer to the effect, to the service that the educated individual can offer. They evoke behaviour in society, the whole environment is an agent of socialization, therefore, an educator: "education is not an individual property, but belongs, by its essence, to the community" will say Jaeger (2017, p. 3). Therefore, if we return to the metaphor of the production chain, society is responsible for finishing the primary educational task: preparing the individual to adapt to it. Education is, in short, the instrument for the complete development of the person and his participation in social life (UNESCO, 2006).

The great difference with the manufacturing process of a product is that if we talk about education, the product would never be finished, because both the family, teaching and society in general will continue to educate the individual until the end of his existence. It is, as the New School movement proposed, a human and dynamic process (Narváez, 2006). As a human action, it will involve errors, both from the sender in his transmission of the information, and from the receiver in his interpretation, always influenced by his emotions and experiences. Thus, it is to be expected that it will be a dynamic process, always in the process of adaptation, improvement and innovation, to try progressively to overcome the obstacles it encounters to achieve its goal: the self-realization of the individual, as Aristotle indicated (Brumbaugh and Lawrence, 1963). Already in Plato's *Republic* we find a first reference to the need to improve education: "What is going to be our education? Will it not be difficult to invent a better one than the one that long centuries have transmitted to us?" (Plato, 1988, p.61) There is still no ideal way to educate, education evolves with society and is conditioned "by the change of valid values for each society" (Jaeger, 2017, p.4).

It is important to differentiate education from other similar terms, which are part of its semantic field: school, pedagogy, university... mainly, because of its level of generalization. The importance of noting this distinction is summed up in the African proverb: "To educate a child, you need an entire tribe." The school covers a specific aspect in the education of the developing individual. Although the family transmits a vision of reality, in school there is the first opportunity to know different visions and the complexity of social reality. That is why, from now on, we will focus on this specific area of education, which will always depend, for good or not so good, on how the rest of society is managed, through politics.

2. On Politics and Public Policies

The main features of Western politics could be attributed to Ancient Greece, which already differentiated between the public, *Koinion* and the private *Idion*. It is considered and studied by classical philosophers such as Aristotle, who raises the idea of "polis" as a form of human association, or Plato, who outlines the basis for an ideal social organization, the "aristocracy", where the leaders would be the ones who stood out for their wisdom, the philosophers (Plato, 1988, p.2). Rousseau, in an era of transition towards a new social order, conceives politics closely connected with morality and strives for innovative ideas, starting from the need for a

government through the "social pact" (Rousseau, 1982, p.159). Dewey (1938) proposes democracy as the best existing political system, identifying it, like Rousseau, with the moral cause and value of the individual.

Going back to the Dictionary of the Royal Spanish Academy, we will find six meanings of the term "political". In this definition, two aspects of development emerge. On the one hand, what is related to the cognitive dimension of the term, in which we deepen from the concept of ideology. On the other, the behavioural and social dimensions, with which we focus on public policies.

Meanings 7 "Art, doctrine or opinion concerning the government of States", 11 "Art or trace with which a matter is conducted, or the means are used to achieve a certain end" and 12 "Guidelines governing the action of a person or entity in a given matter or field" lead to the cognitive approach of what politics is. It refers to "art", "doctrine", "opinion", "orientations" and "guidelines", which can be related to the term ideology. In 1796, Destutt de Tracy used this concept for the first time to identify thinkers such as the mathematician Laplace, the naturalist Lamark, the philosopher, inventor of Positivism, Comte and Tracy himself (Fernández Cepedal, 1983). It appears in his 1801 work *Elements of Ideology*, a didactic text, addressed to young people that deals with the analysis of ideas, differentiating "sensitivity, memory, judgment and will" (de Tracy, 1801, p. 32). Napoleon gave the term negative connotations, as he used it to speak disparagingly of the republican philosophies of the aforementioned ideologues, who were contrary to his intentions (Fernández Cepedal, 1983; Wallerstein 1994; Rotger, 1995).

In *The German Ideology* of 1845, Marx and Engels argue that "the ideas of the ruling class are the dominant ideas of each epoch" that is, the belief system proposed by the ruling class constitutes a generalized opinion in society about authority, the religious or the economic. For Marx, the concept of ideology would prevent from the complete knowledge of reality, because in presenting ideas, ignoring the "conditions of production (...), individuals and the universal situations that serve as a basis", the principles of the ruling class mask everything else that affects the subordinate classes (Marx and Engels, 1974, p.50). Marx uses the example of the French Revolution to explain that the proletariat who revoked the bourgeoisie became bourgeois. Rotger (1995) is based on this definition of ideology as an instrument at the service of the ruling class to define it as a useful element that serves specific purposes, regardless of its veracity.

This author makes a compilation of definitions of ideology and cites M.W. Apple (1986, in Rotger, 1995), who states that most of the authors agree in defining it as a system of beliefs about social reality, but then differ in their intentions: to

justify actions, to present a political program or to expose a vision of the world, or a "symbolic universe", a concept by Luckmann (1967) that we will then proceed to define.

The origin of the predominant ideologies in Western society stems from the French Revolution. Wallerstein (1994) devotes himself to exploring the consequences of the Revolution on the "world system as a whole" and identifies as the main result of the Revolution the emergence of modernity, understood as "the acceptance of the normality of change". From modernity, the different approaches emerge from which to interpret this normality of change. Those for whom the transitory was negative were the conservatives, the first ideology. Liberalist ideology emerged in response with a favorable vision of change, as it saw in the breakup of the old regime after the revolution an opportunity to break with the "illegitimate privileges" of the privileged classes. In third place is Socialism, in favor of change, but contrary to the individualism defended by Liberalist ideology (Wallerstein, 1994, pp.138-139).

According to Leach (1998), the classic distinction lies between the conservative right and the socialist left. As this dichotomy develops and universalizes, it becomes a spectrum in which conservative and socialist positions acquire a more relative and context-dependent meaning, with liberalism emerging at the centre. The author also argues that the UK is an exception. "British liberalism, conservatism and socialism have developed in a different way" (Leach, 1998, p.39). He attributes his distinction to the phenomenon of "insularity" of the British intellectual tradition and considers that the country has contributed few thinkers to international ideologies, for example, British conservatism is studied from its practice, but lacks thinkers who contributed theory about it. It also posits that historical events, such as the Glorious Revolution of 1688, affected the interpretation of the nation's political ideologies. Since the Reformation of the sixteenth century, Leach says that British thought adopts different shades to the central tendencies, although this statement "is open to debate" (Leach, 1998, p.37), since other historical events could also influence the ideological approaches of other countries.

In any case, political ideologies are embraced in the political parties of a country that compete for its government. According to the general premises of democracy, a party that gets the most votes among the citizens will govern. Ideally, all the agents involved in the government collaborate to achieve the same objectives for the benefit of the country, but ideological differences generate conflicts that slow down progress towards the main objectives. That is why the concept of

ideology remains at the centre of the debate and in the process of definition, also outside the political sphere (Rotger, 1995).

Politics from its social dimension is contemplated in meaning 10 of the RAE Dictionary as "Courtesy and good way of behaving" and from its behavioural dimension in meanings 8 "Activity of those who govern or aspire to govern public affairs" and 9 "Activity of the citizen when he intervenes in public affairs with his opinion, with his vote, or in any other way". Parsons (2007) initially relates politics to "everything considered public", or that which must be regulated by common measures (Parsons, 2007, p. 37). In this sense, it is a dynamic concept, oriented to action and social. Thus, we introduce the concept of Public Policies.

Public Policies can be defined from different perspectives. Starting from the division between the public and the private, the considered public, the official, Dewey referred "to all those affected by the indirect consequences of any transaction, to the point that it is necessary to systematically control those consequences" (Dewey, 1946, p.15). That is, it corresponds to the care of the needs and interests of citizens through the control of the elements of society, such as education, health or the economy, among others. On the contrary, the private is defined "as opposed to the official", each one decides how to act without mediation or regulation of the situation (Dewey, 1946, p. 16). Following this reflection, Lahera defines public policies as those actions of a government whose ultimate goal is the benefit to society, within what concerns politics. "They correspond to specific solutions of how to manage public affairs" (Lahera, 2004, p.7). Parsons considers that its practical expression took place in the economic and social reform carried out by US President Franklin Roosevelt after the economic crisis that implied the so-called "crack" of 1929, which resulted in the formation of unions and the improvement of working conditions (Parsons, 2007, p. 50).

In short, Western politics begins with the search for an ideal society, in which leadership is based on the natural morality of the human being. From a cognitive dimension, it will be related to ideologies, belief systems about authority, the economy and its changes oriented to particular ends that differentiate them. From a social or behaviour dimension, public policies are defined as those oriented to the interests of society in general. From this vision of moral-oriented and belief-based politics, the policy that is regulating the social, including previously defined education, will also be the arbiter and will be influenced by the third and final element that we will come to define next: religion.

3. On Religion

The religious is a human creation, and as such occupies a decisive place in every society, because religion, says Durkheim, "is a system of solidarity of beliefs and practices relating to sacred things, that is, inspired, interdicted, beliefs to all those who unite in the same moral community, called the Church, all those who adhere to it" (Durkheim, 1912, p.49). The sociologist speaks of the notions of time, space and cause, calling them the "solid pictures of thought" the basic notions of the human being that have been born "in religion and from religion" (Durkheim, 1912, pp.14-15). It exemplifies with the notion of time, divided into units that correspond to the periodicity of public rites or ceremonies. Weber speaks more concretely of the world religions, defining them as "five religions or religiously determined systems of regulation of life, which have known how to reach multitudes of confessors around them" (Weber, 1946, p. 267). Both authors agree that religion regulates or serves as the basis for the understanding of existence. In other words, the religious configures the reality of those who make it up, unfolding at the same time as serve as the backbone of "symbolic universes, (...) systems of meaning, socially objectified that refer, on the one hand, to everyday life and point, on the other hand, to a world that is experienced as something that transcends everyday life" (Luckmann, 1967, p.43). From the above follows the main notion of religion, as something socially shared that allows the individual to understand, in consensus with others, his daily reality and what transcends it.

As with education or politics, there are various definitions of religion, subject to context-dependent perspectives. They usually converge in words such as belief, dogma, values or doctrine. To carry out a complete review about what religion entails, we will resort again to the definition provided by the RAE Dictionary. In meanings 1 "Set of beliefs or dogmas about divinity, feelings of veneration and fear towards it, moral norms for individual and social conduct and ritual practices, mainly prayer and sacrifice to worship it" and 4 "Obligation of conscience, fulfilment of a duty", terms relating to a cognitive dimension of religion are used, with references to "beliefs", "dogmas", or "conscience". From this dimension, religion implies a belief, a conviction or a faith in something that is not perceived by the senses, and also the consequent commitment to such conviction. Weber and Malinowski agree that religion appears and becomes necessary in the face of the incomprehension of natural phenomena that the primitive human being observes and that directly affect his life, both physical and human phenomena, especially suffering (Weber, 1946) or death (Malinowski, 1948). In classical cultures, in

Greece and Rome, in Egypt and Mesopotamia they started from the reflection on the divine from the myth to explain the transcendental and also trivial aspects (González Carvajal, 2003). However, as science develops as a source of knowledge, which serves to give a concrete and empirically verifiable answer, the conflict between religion and science arises for the understanding of reality.

Spencer (1862) seeks to understand religion in order to reconcile it with science in the search for knowledge: "A permanent peace will be achieved when science is convinced that its explanations are close and relative; While Religion becomes fully convinced that the mystery it contemplates is ultimate and absolute" (Spencer, 1862, p.107). While science contributes to explaining phenomena through observation and experimentation, religion will be concerned with giving answers to what the individual cannot explain. Durkheim defines it as "a speculation about everything that escapes science". Also, the notion of mystery, the assumption that certain things cannot be understood by the human intellect, a key element, especially in the Christian tradition (Durkheim, 1912, p. 30).

From a dynamic view of religion, it is conceived as a path from myth, defined as the tale, the story to satisfy religious needs in primitive civilizations, to "the moral norm, social grouping, rite or custom" (Malinowski, 1948, p. 39). From this perspective, the sacred and the profane would be differentiated (Durkheim, 1912), being the rite the bridge that tried to connect both spheres. The generation of beliefs in people provokes feelings and, consequently, behaviours that give rise to the norms of coexistence that religious communities follow. Malinowski classifies the rite into two categories, thus distinguishing magic from religion. First, consider magical rites those that are the means to an end, with practical sense. Second, it considers religious rites as those that constitute an end in themselves, since they express the feelings of those involved. The function of religious rites is to transmit to the new generations the knowledge of the myth of their ancestors, and in this way, religion is perpetrated in society. Another aspect that shows the dynamism of religion is its ability to evolve according to its social context. Weber argues that since the annunciation of religion and its promise, reinterpretations occur in each generation, "these reinterpretations adjust the revelations to the needs of the religious community" (Weber, 1946, p. 270). In this way, it is understood that religion promotes behaviours in the person, while, over time, it evolves to adapt to the needs of people.

From the behavioural dimension, religion has been conceived as an organization of guidelines for living in society. Religion not only gives an explanation but sets standards for how to live. Regarding the existence of the taboo,

it appeals to the rules of conduct that govern what is right and what is wrong according to the principles of the religion in question. While all religions share the main norm of not doing what you do not want to be done to you (Marqués, 2016), there are certain behaviours that, depending on the religion, are considered inappropriate, for example, restrictions on the pork in Islam or non-ruminant animals in Judaism.

Weber (1946) described religious ethics as a system of prescriptions and prohibitions, taboos, just like magical ethics. Such restrictions are seen as a benchmark that allows the creation and preservation of social stability (Tocqueville, 1856). The influence of religion on behaviour thus provides a guide for the self-realization of the human being and good coexistence in the community. In this sense, religion implies the search for stability as it is powerful in life's adversities, which is why it becomes more important in people's difficult moments (González Anleo and López Ruiz, 2017).

On the other hand, there has been a debate in many spheres about the use of the religious for the manipulation of the behaviour of individuals at specific moments in the history of each civilization, as well as the adaptation of religion not to the needs of the collective, but to the concrete interests of a few. In the Western context, many thinkers questioned the purposes of religion in their society, beginning to distinguish institutionalized religion, clergy, from private religion, faith, and popular belief (Briones, 2019). Rousseau defended the ideas of Christianity but rejected clericalism. "Everything is perfect when it comes out of the hands of God, but everything degenerates into the hands of man" (Rousseau, 1982, p.6). In 1841, Marx defined religion as the "Opium of the people", while it represents the illusions that maintain a situation that must change (Marx, 2005, p.50). With Engels, he believes that religion is a product of the ruling class: "the class that has at its disposal the means for material production disposes of it, (...) of the means for spiritual production, which causes them to submit to it, (...) the ideas of those who lack the necessary means to produce spiritually" (Marx and Engels, 1974, p.50). From this context, secularization will emerge as a demand for the "abolition of illegitimate clerical rule" (Schluchter, 1992, p. 253).

Finally, we will talk about the social dimension of religion, that is, its social functions as a cultural fact: religion as a generator of group and group culture. At the beginning of this section, it can be seen that in Durkheim's definition, religion and the religious are understood as something socially shared. He argues that "by showing that the idea of religion is inseparable from the idea of the Church, it makes a feeling that religion must be an eminently collective thing" (Durkheim, 1912,

p.49). One of the longest-running debates in this social dimension of religion is its universality. "There are no peoples, however primitive, who lack religion or magic". Thus begins the Polish anthropologist Bronislaw Malinowski his work on primitive civilizations (Malinowski, 1948, p. 3). The question of whether or not civilizations exist without religion has been discussed for many years, although biologically possible, as a tribe without language, no cases have been found (Tylor, 1871). In the Middle Ages, Roger Bacon would outline this thesis by comparing the religions he discovered in his travels, identifying common aspects that would lead him to affirm that religion is innate in the human being (in Bautista, 2002). Weber argues that in the vast majority of societies there is a belief in the supernatural, although he would not identify the soul as an essential element (in Schluchter, 1992) unlike Tylor (1871).

In addition to proposing the existence of religion in all societies, the comparison of different confessions has led several scholars to claim that religious ideas could also become universal (Spencer, 1862). This hypothesis, together with the interest that emerged during Romanticism towards religiosity in Asia, promoted the beginning of conversations between religions in the nineteenth century, and remains an argument in matters of intercultural coexistence (Marqués, 2016). Andrade frames this fact in the current era, contextualizing interreligious dialogue in the process of globalization: "religions will undertake a 'unanchoring', transcending their geographical and ethnic immediacy" (Andrade, 2002, p. 73).

On the social cohesion generated by religion, González-Carvajal argues that until recently it was assumed that "no society could subsist if it was not united by the cement of a common religion" (González-Carvajal, 2003, p. 40). Although it has been the cause of clashes between civilizations historically, as we will see in Part II, the ethical demand of religions is directed towards a "universal brotherhood" going beyond the "limits of social institutions that normally include only one faith" (Weber, 1946, p. 330).

Durkheim interprets religion as "a social glue (...) a solidary system of beliefs and practices concerning sacred things" (Durkheim, 1912, p.49). In modern society, however, the need to have the same religion to make community has been dismissed. "It has been discovered that it is not necessary to have the same religion to live together; it is enough to agree on a series of practical objectives that, being supported by reason, will be acceptable to all citizens, whatever their belief" (González-Carvajal, 2003, p.41).

At the end of the twentieth century, religion is studied as a "central cultural expression" (Andrade, 2002, p. 63). Thus, we come to the behavioural dimension

of religion. Believers and scholars have agreed that religion is defined through its experience: the "moral norms", the "ritual practices", the "sacrifice" and "worship", collected in the first, second and fourth meaning of the dictionary, are the behaviours that, mediated by the social and cognitive, make explicit and observable the existence of religions.

For organizational reasons, we have differentiated three dimensions, cognitive, social and behavioural to outline a definition of religion. However, these dimensions are so related that they form a single idea of religion, the shared belief in society that moves to act in a concrete way, which endures over time through traditions in the passage among generations. We will stay with its conception as a belief system created by humanity, which has helped from its origins to the search for answers to transcendental questions. Its presence has been observed in civilizations throughout time and space from very different perspectives, finding in most cases common patterns of behaviour to achieve the self-realization of the individual and to ensure good coexistence.

3.1. Evolution of Religion in Europe

Over the past few decades, we have witnessed a process whereby the importance of religion diminished in people's lives. According to González Carvajal (2003), this phenomenon extends to most European countries, including Asia and Africa. In 22 European countries, 30% of young people aged 16-29 said they did not believe in any religion. (Bullivant, 2018; Curtice, Clery, Perry, Phillips and Rahim, 2019).

According to Casanova, secularization is the "passage" of people, things or meanings to the secular sphere from their traditional location in the religious sphere (Casanova, 1994, p.13). Weber (1946) exemplifies this historical process as the breaking of a barrier that divides both spheres, which represent the traditional classification since the Middle Ages. In Europe there was already talk of secularization from the French Revolution, when the acts of the clergy began to be questioned. The evolution of religion to the present, according to Callejo (2010), diverges by two phenomena within the secularizing process. In the first place, it identifies the decline of religion, its gradual decrease in the public and private sphere by modernization. Secondly, it concerns the privatisation of religion. Dewey would notice the transition of religiosity to the private sphere by the modernization of society. "The social revolution, thanks to which devotion and worship were

relegated to the sphere of the private, is often attributed to the rise of personal consciousness and the affirmation of its rights" (Dewey, 1946, p. 118).

From an extreme position, Luckmann states that modern religion is not found in churches, and that self-expression and self-realization are the "invisible religion of society" (Luckmann, 1967, p. 110). According to González Anleo and López Ruiz (2017), especially young people from developed countries try to adapt traditional religious ideas to their interests, which Elzo and Silvestre (2010) described as "individual DIY".

The picture is more complex to establish secularization as the only hallmark of today's religion. In fact, many authors have argued that it is not a loss of religiosity that we are experiencing. For example, Berger (1999) proposes a "de-secularization in the world", a resurgence of the religious. Briones (2019) considers that both phenomena, secularization and resurgence of the religious occur simultaneously, since religious minorities, result of migratory movements, together with popular Catholicism maintain religious practices, although at the institutional level the church has lost influence in society. Institutionalized religion has progressively undergone a process of "depoliticization", it has ceased to be an essential element in the regulation of a society (Schluchter, 1992, pp. 253-54).

3.2. Globalisation, migration and religious diversity

The diversity of religions, in all its dimensions, has increased considerably in recent decades thanks to two factors: on the one hand, globalization, the result of the development of the media and, on the other hand, the migration of the population.

During the Covid-19 crisis, churches, mosques, synagogues and other temples have been organized to broadcast their religious celebrations through television channels or social networks, given the inability of parishioners to attend them in person. In many will remain in the memory the celebration of Good Friday of Pope Francis, completely alone in St. Peter's Square, which we could see live from home. This is one of the many examples that show the need to adapt religion to the context and social evolution in all its areas.

Globalization (Andrade, 2002) and the development of information and communication technologies (ICT) (Camarena and Tunal, 2009), have given a considerable turn to religiosity in the West towards new proposals and

interreligious relations. By differentiating the profane and the sacred world, a bridge to the divine, it has been argued that both worlds can be connected through rituals (Dewey, 1912). The use of ICTs for the transmission of religious information is becoming more frequent, which has contributed to interesting challenges for the current situation of religion in Western countries. According to Camarena and Tunal, "now religiosity implies the use of the media and the consequent instruments developed in this field to be able to transmit information through online networks" (Camarena and Tunal, 2009, p.5). Many authors appreciate that, when the Internet was born, there was a "dwarfing of the world" (González Anleo and López Ruiz 2017, p. 76), connecting cultures in what McLuhan called "Global Village" (McLuhan, 2005).

Also, thanks to migration, countries are enriched in cultures and worldviews. Since the mid-twentieth century, after World War II, Europe has observed significant migratory movements. After the Maastricht Treaty of 1992, when the borders within the European Union were blurred, there were two types of migration. On the one hand, the intra-Community mobility of European citizens, for example student movements. On the other hand, migration from underdeveloped countries, whose control and regulation has always been seen as a cause for concern and debate. All this has moved different cultures and points of view between countries (Khader, 2015).

In addition to the increase in diversity in the major religions, within the alternatives that appear, radicalism is a phenomenon of relevant study. Its impact is great when it is expressed in terrorist acts for faith reasons. This produces fear and prejudice among individuals. The exacerbation of new and old ideologies, detached from traditional religious denominations, give rise to the fundamentalisms of religions. In this context, the Islamic religion has been more affected, due to the terrorist acts that have occurred in its name in recent years (Holmwood and O'Toole, 2018). This topic will be discussed in greater depth in Part II.

In the face of diversity and the evolution of religious priorities, even assuming that there are convergences, giving a definition of religion is a complex task. When Kimball (2009) tries to outline his definition, he speaks, on the one hand, of general social aspects, such as the relationship with God, the response to the transcendental, locating there the religious practices or the teachings of specific religions. On the other hand, he alludes to individual evocations, positive, such as celebrations and rites of passage, or negative, such as a use for abuse and violence. However, thorough the analysis, we can hardly consider it complete at some point, since

associations with religion continue to change thanks to everything that is now known and can be known (Kimball, 2009).

We have tried to show the change of religious communities towards an evolution in the number of believers and a movement of beliefs thanks to influences of migratory processes and the ICTs. We have seen that in Western society religion has lost influence (Callejo, 2010; Bullivant, 2018), but spirituality is still demanded (Berger, 1999), although it is restricted to the private sphere (Luckmann, 1967; Callejo, 2010). The study of this religious context is particularly relevant in young people, who will be the future citizens and transmitters of their culture of origin. This challenge must be assumed by education, so that it contributes to developing tolerant attitudes in the new generations to face the diversity of perspectives and promote a good coexistence in society.

In this Part I, the conceptual pillars of what is intended to be investigated have been presented: education, religion, public policies. In Part II we will explore how they relate to each other. For the objectives we set ourselves, we will focus on cultural diversity, the challenges it presents and the solutions that arise at the national level of the UK and internationally. Aiming to complete the theoretical framework of the research, we will address the empirical framework, analysing the case of the Trojan Horse in Birmingham.

PART II

Intercultural coexistence. Problems and answers

On an intercultural society

The multicultural concept describes the diverse cultural nature of society, including ethnic and national, linguistic, religious and socio-economic aspects (UNESCO, 2006). The ideal objective, however, is interculturality which, assuming multiculturalism, seeks equitable interrelationship between cultures through exchange and dialogue (UNESCO, 2006). We live in a multicultural society, in which diversity exists both between groups and within groups. An intercultural society in which there is the perfect relationship among all points of view seems unattainable, but advances in the moral education of people aspire to find the necessary answer to move in that direction.

Since the beginning of civilizations, societies have clashed, allied, separated and reconciled. They also live with the achievements and failures of their predecessors. Harari (2018) states that the Western society advance in strides, controlling threats such as hunger or disease, but on a small scale we maintain social problems for which we have not yet found a solution, especially those that lead us to differentiate ourselves from some and make us feel more related to others.

Different examples of this reflection can be found at different times and places. Hostility to Jewish culture led humanity to commit one of the greatest atrocities in history. Even today anti-Semitism is a social problem, visible through hateful comments on social media. In recent years it has increased in the USA and Europe, especially in the north (European Union Agency for Fundamental Rights, 2019). Another case that is easily evoked is the discrimination, mistreatment or slavery of African Americans. With special incidence in the fifteenth century, it occurs in Europe and especially in the USA (Ignatiev, 2009). An example of the attitude of rejection towards these people, which has been maintained over time since then, is the "Black Lives Matter" movement, whose trigger was the murder of an African American man when he was suffocated by a police officer. Although less popular, in the nineteenth century, in Scotland and England there was a situation of rejection towards the Irish population that spread to the USA (Ignatiev, 2009). Ignatiev says that when Irish immigrants arrived in the USA, they were undervalued, as were African American citizens, for not following the precepts of the Protestant Anglican Church. To gain access to decent jobs and political power, the Irish immigrant population became the group that most fervently rejected the African American community. They were behind the recruitment riots of 1863, the so-called "draft riots", where, frustrated by the conscription lottery in the middle of the American Civil War, they charged especially against the New Yorkers of black ethnicity,

claiming the "White Republic" (Ignatiev, 2009, p.89). This story is illustrative of the volatility of prejudices in the face of personal interests.

Other examples of the instability and inconsistency of prejudices are found more distant in history. In the Spain of the Middle Ages, where Christians and Muslims lived together, fought among themselves and then they even allied to fight against other Christian and Muslim groups. In 1492, with the reign of the Catholic Monarchs, religious intolerance led to the expulsion of Muslims and Jews if they did not convert to Christianity. Thanks to the architecture, art and traditions that remained, the Spanish city of Toledo is still today a sign of a good coexistence between religions that did not pass to the following generations (ODIHR, 2007).

We see that, throughout human history, civilizations meet and separate, grow, evolve. With them, people's values and priorities change. It changes the way we give meaning to life and the answers we give to transcendental questions. Traditionally we have resorted to what was already explained by others, in the shape of philosophy and religion. We have adopted certain positions; we have separated ourselves from others and we have generated community with those who shared the culture. Achieving intercultural harmony would be an immense task, we said at the beginning that achieving a positive coexistence between all ways of thinking still seems to be unattainable. Stories of rejection due to differences in religion, race or place of origin show such a challenge and are part of our social identity. Although they are not pleasant, their memory is important to show that ignorance between cultures will contribute, and is contributing, to the repetition of the already made mistakes in our history, in a world where intercultural coexistence is not only inevitable but enriching if we manage to make it harmonious.

The next sections will try to offer an approach to the problems that hinder good intercultural coexistence. After having presented and defined the three main concepts, we will then delve into their relationships, religion with politics, regarding conflicts' causes, religion and education, doing a rationale of the benefits of RE and finally politics with education, where empirical research about official recommendations for RE regulation is presented.

1. Religion and politics

Precedents of the problems of intercultural coexistence

According to the reports on youth of the *Santa María* Foundation, both religion and politics are the two issues that have the least importance for Spanish youth (González Anleo and López Ruiz, 2017, p.17), when they may be precisely the ones that generate the most controversy in any conversation. And it is that both are, or have been, of great importance for the constitution of society as we know it and have inevitably acted as the main reasons for conflict between individuals, communities and groups.

Historically, there have always been reasons for discrepancy and differences between cultures that have led to confrontations. Huntington, among others, argued that religion builds a good part of social customs, and from his perspective, we are doomed to a "clash of civilizations", since the motivation of conflicts is mainly due to differences between cultures, beyond ideological or economic motivations (Huntington, 2001). The menacing tone and authorship of this Harvard professor have impacted in many areas. In 2004, the President of the Spanish Government, José Luis Rodríguez Zapatero, referred to this idea to propose, although with little success, an "Alliance of Civilizations" at the United Nations (Díetz, 2008, p.12). Barquero and Arbós (2007) rely on Huntington's statement to present a proposal that avoids the "clash between cultures and civilizations" through public relations. For other authors it has served as support in the thesis on the incompatibility between East and West (Thieux, 2004), as a basis for seeking solutions in RE (Díetz, 2008) or as a theoretical corpus to define the conflicting dimensions of religions (Kimball, 2009).

According to the British Social Attitudes report, 63% of the British public believe that religions create more conflict than peace (Curtice *et al.*, 2019). There are, in fact, several examples of the presence of religion in international conflicts: such as the Holocaust against the Jews, the Crusades, the battles between Muslims and Christians in the Iberian Peninsula, the division between Protestants and Catholics in Northern Ireland or caste discrimination in India. The disagreements between Shiites and Sunnis in the Middle East, the presence of the Islamic State in Syria or *Boko Haram* in Nigeria for their part illustrate the Muslim religion as a pretext for the confrontation.

The main phenomenon that makes up religion as a trigger for social conflicts is the perception of "them" versus "us" (Huntington, 2001, p.130). Returning to the

function of religion as a social glue of Durkheim (1912), the constitution of two groups differentiated by religious beliefs intensifies the controversy between them. Unlike ethnic or geographical motives, religion does not contemplate middle terms. "A person may be half French and half Arab, [...], but it is more difficult to be half Catholic and half Muslim" (Huntington, 2001, p. 129-130). Religion, Berger and Luckmann (1982) suggest, involves joining a community, a group of individuals who share it, and such a structure can serve as an example for constitution and persuasion by political ideologies. Therefore, these authors argue, ideas on how to manage a community or its assets can also be promoters of confrontations.

For his part, Svetelj (2018) speaks of secularized Western societies with a vision of absolutist, divisive, irrational and, consequently, dangerous religion. This author states that, although a violent use of religion can be made, also secular institutions such as nationalism, capitalism or liberalism can serve as a pretext for violent acts. In many of the current social problems the motives are political, such as the power struggle in South Sudan and Cameroon, Venezuela and Nicaragua or economic, such as the global economic concentration in countries such as China or the USA, which has caused tensions at the global level. Svetelj refers to the "myth of religious violence," which serves as a tool to allow the marginalization of certain religious practices and justify the political decisions of "us" versus those of "them" (Svetelj, 2018, p.115).

So, are religious beliefs the main cause of conflict? It depends on how the nature of religion is understood, Kimball (2009) will answer. In his work *When religion becomes evil*, the author proposes five ways in which religion can generate violence: (i) when absolute truths are imposed; (ii) when blind obedience is required of the believer; (iii) when an "ideal" time is established (past to which one must return, or future for which one must prepare); (iv) when the means are justified by the end and (v) when holy war is declared (Kimball, 2009, p.40).

Can politics be on the same level as religion in channelling conflicts, as proposed by Svetelj (2018)? "The most cursory examination of current political and economic affairs shows the visibility and importance of religion and belief in world affairs", Clarke and Woodhead (2015, p.6) argue. For example, from socialist ideology emerges the current of ethical socialism, posed from a religious perspective. Leach (1998) related that, in the mid-twentieth century, for the founder of the British Socialist-Labour Party, Keir Hardie, not only socialism derived from religion, but it was a religion in itself.

Cavanaugh believes that the main question will lie in discerning what is "sacralised" among the agents involved in the conflict (Cavanaugh, 2003, p.50). In

the case of socialist ideology, it was being sacralised by those who defended it as a religion. He proposes to stop talking about religion in this sense to talk about what people sacralise, venerate or respect deeply. Thus, this author argues that there is similarity between secular and religious ideologies, playing a similar role in conflicts. Like Huntington (2001) and Svetelj (2018), he focuses on the perception of the "I" and the "other", of "us" and "them". He develops his study by asking people why they would kill or die and under what circumstances. In our current society, says the author, the Muslim is the most likely to assume the role of the "other" (Cavanaugh, 2003, p.35), as before the main public enemy was the Soviet Union (Esposito, 1999). The case of the devote Islam in Europe deserves special consideration in this research, so we will now delve into this reality.

1.1. The Muslim Religion

The religions of the world, according to Weber (1946) are Confucianism, Hinduism, Buddhism, Christianity and Islam, and includes Judaism as a predecessor of the previous two, also as an independent religion. Of these, Christianity, Judaism and Islam, the anthropomorphic religions, are the ones that have generated the greatest influence in the West (Goody, 2004; Ondich, 2021).

All three religions share the revelation of a God before Abraham, Moses, or King David in the Old Testament. Christianity presents other examples in the New Testament, such as the annunciation of the angel Gabriel to Mary or the return of Christ's death before his apostles at Pentecost. Jewish believers await a new hierophany with the coming of the true Messiah. In the case of Islam, the main hierophany is God's revelation to the Prophet Muhammad (Ondich, 2021).

Islam is the third monotheistic religion in the Middle East, emerging after Judaism and Christianity, with aspirations to overcome the limitations encountered by its predecessors (Goody, 2004; Ondich, 2021). Like any confession it is divided into different orientations. In the popular sphere, it has been spoken in general terms of the *Sufis*, considered the mystics, the *Sunnis*, the most orthodox and *Shia*, followers of the descendant of Muhammad (Ondich, 2021).

The Pew Research Centre published in 2017 that, in fifty years, the number of Muslims will surpass that of Christians and the number of non-religious people will decrease due to the low birth rate, although it would also increase the rates of religious change in adulthood (Hackett, Cooperman, Schiller, 2017). It is the youngest revealed religion with the highest prognosis of birth. Although its

geographical origin is located in Arab countries, it has spread throughout the world (Ondich, 2021). Along with Christianity, Judaism and Buddhism, Islam has spread to geographical spaces different from its places of origin (Andrade 2002). Migratory movements have led to a progressive increase in the number of Muslim citizens in Western countries, although the culture in which this religion is integrated is located in the East, Asia and North Africa. From what happens there and reaches us in the West through the media, we build our image of Muslim culture.

1.1.1. What do we know about Islam and where does it come from?

In the years following the tragedy of September 11th, 2001, media attention in the Muslim community intensified more than is remembered at any other time in recent history (Goody, 2004; Kimball, 2009). The information they give us about Islam is far from optimistic or attractive, since for several decades there have been conflicts that prevented us from seeing much beyond the violence in relation to this religion. Following the rise of the Islamic State, international terrorism "in the name of Allah" increased during the early 2000s. The theatricality of jihadist terrorism has placed Islam above all other forms of violence by religion (Khader, 2015), and this would be the main phenomenon that sows fear in the West and has served as the basis for the increase in Islamophobia.

The term "Islamophobia" emerged in the UK to describe the rejection of the Islamic religion, which began to register in this country in the 70-80s (Desrués and Pérez Yruela, 2008), and which has spread throughout Europe and the USA. The perception of Islam as a conflictive religion goes back to disagreements in its areas of origin, where it has a greater presence. Specifically, in the countries Syria and Iraq there have been a series of clashes that, together with the jihadist attacks in Western cities such as New York, London, Paris or Barcelona, provoke the vision of Islam as a threat rather than as a religious confession.

As we advanced, after the attacks on the World Trade Centre in New York, a great media interest arose about Islam, with the purpose of understanding what was happening and why. Many people then discovered how little they knew about the second largest religion in the world (Kimball, 2009). The Western representation of Islam is based primarily on the media, both for informational and entertainment purposes. Studies such as the one carried out by the Observatory against Islamophobia show that the media promotes that this representation is both negative and generalist. They argue that the negative image of Islam is independent of the perspectives of each media outlet (Iemed and Fundación Al Fanar, 2019). No media

outlet ends up committing to the balance of positive and negative news about Muslims. Hashmi, Rashid and Ahmad (2021) conducted a systematic review of the Scopus and Web of Science databases on Islam. Their results reflected Islam's relationship with extremism, terrorism and gender discrimination contributes to the negative view of religion, which is reflected in attacks on Muslim communities in countries where such relationships appear. Powel (2011) analysed different terrorist events in the USA after the attack of September 11th and describes a scheme that begins from the outbreak of the attack to the intensification of the image of the Muslim as a threat. Regarding the generalist image, it is argued that the immediacy of the information we receive will always be susceptible to omit or forget data from the context, and that the first reaction determines the rest of the interpretation. Bernardo Riffo (2000) argues in his thesis that, in the news, joint allusions to Muslims and terrorism or machismo awaken in the population emotional reactions that lead to negative evaluations of those involved in the event, without considering more details that allow to qualify or review such evaluations.

What is really going on in Muslim countries? Why is the Islamic world perceived as so strange and violent? We dare to suggest the existence of two types of prejudices: one directed at the Muslim in his country of origin, which will come only from what comes through the media, and another aimed at the immigrant Muslim, who although is also known by the media, there is a direct coexistence with him.

1.1.2. Prejudice towards the native Muslim

Muslim-majority countries in the East suffer from the constant confrontation between them over the barriers of ethnic or regional diversity and loyalties to different entities. After the conflict between Israel and Palestine, in the mid-twentieth century, rapprochement between Muslim communities was promoted. In the most troubled countries, in Syria and Iraq, the discourse of rapprochement came through the *Ba'ath* ideology, which means “revival” in Arabic (Tripp, 2002). The government, based on this ideology, was led by authoritarian leaders, Saddam Hussein in Iraq and Hafez Assad in Syria, whose goal was to reinforce their national barriers and establish an authoritarian regime, which would be responsible for massacres and human rights violations in their own populations (Wedeen, 2015).

In Iraq, Saddam Hussein, of the Sunni Muslim current, ruled at the time. The rest of the Muslim currents were oppressed. He went to war with Iran and tried to invade Kuwait. At that time a USA-led coalition stopped the dictator's intentions, and the United Nations sanctioned the country, deteriorating it economically

(Tripp, 2002). Tripp (2002) reports that after the attacks of September 11th, the USA invaded Afghanistan and later Iraq in 2003, motivated by the alleged existence of weapons of the terrorist cell *Al-Qaeda*. It was the end of Sunni rule, symbolized by the fall of the president's statue. Then the Shiites, favoured by the USA government, took control and repressed the followers of the Sunni current. Consequently, imprisoned Sunni insurgents, many of them trained soldiers, were associated with detained jihadists. Some Sunnis tried to help the USA in the fight against *Al-Qaeda*, on the condition that they would be reintegrated into the country. Shiite President Al Maliki, "who had been the focus of much hope" did not respect that commitment and continued to imprison and torture Sunnis (Tripp, 2002, p. 303). Thus, the army collapsed, and a group of jihadists was revealed to be the first members of the Islamic State of Iraq and the so-called Navy of the well-guided caliphs (Tripp, 2002).

As for Syria, it is a multi-ethnic and multi-religious country in which human rights violations have recently been committed (Weeden, 2015). Poverty and unemployment are the main reason why young people took to the streets in the so-called "Arab Spring" of 2011. The majority of the population is Sunni, although the Assad leaders are of the *Alawi* current, belonging to the Shiites (Wedeem, 2015). As the government favoured this current, the Sunnis resented. Assad resorted to brute force to oppress the insurgents (Al-Tamimi, 2013; Wedeen, 2015). Foreign jihadists united against the Assad regime, but subsequently split into two jihadist groups: the *al-Nusra* Front and the Islamic State of Iraq, which would later become known as ISIS (Islamic State of Iraq and al-Sham) (Al-Tamimi, 2013).

According to the narration, in both cases the reasons for dispute seem to have a more political than religious character: the constitution of authoritarian regimes, the occupation of territories, the constant mediation of the West, for economic interest or the struggle for the improvement of living conditions show more political and economic motivations than religious ones. However, everything related to this reality, when it reaches the Western media, influences the image that citizens create about Islam as a religion (Smith, 2015). According to Smith (2015), photographs coming from the Syrian war produce intense emotions in viewers. Thus, these images would also skew the way in which they perceive and relate to people of Muslim origin residing in the West, either immigrants or descendants of those who previously came from those areas that the media present violent and dangerous.

When these realities transcend borders and reach the Western sphere, fear and rejection of what is related to Islam develop through the media, as happened after the attacks in New York (Díetzel, 2008; Powel, 2011). To cite other examples, Spain

contemplated terrorist acts undertaken by Muslim radicals in March 2004 in Madrid, and in August 2017 in Barcelona and Cambrils. Suicide bombings took place in the UK in July 2005 and between March and June 2017. Finally, in France there was another attack in 2016 in Nice and Paris, culminating in this country with the beheading of a teacher in 2020 for showing a cartoon of Muhammad in his teaching. All these terrorist acts have promoted the aversion to the Muslim in Europe, which has contributed to the vision of the Muslim citizen in Western society.

1.1.3. Prejudice towards immigrant Muslims in the West

The perception regarding immigration often generates rejection regarding the availability of economic and labour opportunities (Lymperopoulou, 2019). When a Syrian refugee who migrates to the UK with the motivation to improve his economic or social situation and settles in humble areas where he lives with compatriots, the natives will regret the increase in unemployment or insecurity in the streets. Such concern has been one of the main precursors of anti-immigration ideas. To the separation of the "I" and the "others", it is added that tensions and the management of differences seem to evolve towards a more subtle racism, by a prevalence of political correctness. Many current Western leaders give us an example of this: Jean-Marie Le Pen's National Front in France, the *Vlaams Belang* (Flemish Membership) led by Tom Van Grieken in Belgium, or the Austrian Liberal Party led by Herbert Kickl, among others. On the grounds that cultural heritage must be preserved, it is necessary to defend one's own national identity. This approach, which represents the so-called "differentiating racism", promotes and justifies xenophobic attitudes (Antón and Hernández, 2016, p.24).

Conservative political ideology has been represented in Britain by former Prime Minister Boris Johnson. His speech is an example of the promotion of national sentiment and the limitation of immigration in favour of national culture. Long before he began his presidency, the previous representative of the nation used a speech condemning the Muslim population, which reached the citizenship and generated an aversion to the Muslim collective resident in the country.

To any non-Muslim reader of the Koran, Islamophobia — fear of Islam — seems a natural reaction, and, indeed, exactly what that text is intended to provoke.

Boris Johnson, (2005). The Spectator

The reason for the existence of this aversion is attributed to the identification of Islam with negative concepts such as terrorism, with conflicts and with its representation in the media. This identification increases feelings of fear in the

Western population, generalizing acts of specific groups to the entire Muslim community. Harari argues that terrorism "rather than harm operates with fear of harm" (Harari, 2018, p.29), since there are victims of its violence and its negative influence on public opinion. Similarly, at the local level, the rejection of the immigrant Muslim minority is attributed to their association with vandalism and crime in marginal areas. Although the ideas are carried inside, they inevitably generate behaviours, although subtle, of fear and rejection towards the accused group that, in turn, generate situations of hostility and discrimination.

The Muslim community in the UK, the recipient of political discourse and the resulting hostile behaviour, perceives itself as an external group, as a community alien to the country (Holmwood and O'Toole, 2018). For example, young people are more vulnerable to discrimination against peers and adults, and it is in them that a violent message that vindicates their identity most easily creeps in. There is a risk that the rejected community will produce an aggressive discourse of its own, isolate itself with more conservative customs to reaffirm its group identity and, in the most extreme cases, adhere to the extreme ideologies that have emerged in its culture.

In short, media information (Powel, 2011; Smith, 2015; Hashmi, Rashid and Ahmad, 2021) and conservative political ideologies (Anton and Hernandez, 2016) could be contributing to skewing the image of fellow foreign citizens, especially those of Muslim confession. This poses risks to effective communication between citizens to the detriment of proper coexistence. It is necessary to be critical of the information and reflect on the knowledge that comes to us. A critical interpretation of political realities, also religious in their contexts, benefits dialogue and understanding between societies (Pfoh, 2013). Probably, in general terms, the adult citizen does not possess such a skill, that is why our gaze is focused on the new generations in formation.

Family, teachers, educators, monitors and catechists have to be aware of how they influence the perceptions of the new generations, counting on their own training and with the proper management of the media. In the youth population it is especially important. During their development, they have enough tools to start building their image of the world. For all these reasons, we ask ourselves to what extent the media and political ideologies skew the perception of new citizens and, specifically, whether, thanks to an adequate educational policy and good teacher training, prejudices about Islam could diminish or even disappear.

2. Education and Religion

Knowledge and critical thinking for the improvement of intercultural coexistence

Education shall be directed towards the full development of the human personality and the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It will promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and promote United Nations peacekeeping activities.

Universal Declaration of Human Rights, 1948. Art.26.2

That interculturality still seems unattainable does not mean that our efforts as educators should not be oriented in that direction. Firstly, because cultural diversity is an undeniable social fact. As such, adapting to it should be a priority in schools, providing an opportunity to share perspectives and experiences. If, as we saw in Part I, we consider that secularization generates less interest in religious issues, consequently there are fewer resources to understand the implications of following a religion. The religiosity of others is a strange phenomenon and, therefore, so is religious diversity. In the Western context, Catholic belief declines in favour of atheism. This entails, as a side effect, a greater ignorance of religious codes and postulates (Callejo, 2010), which increases the probability of creating misunderstandings, stereotypes and conflicts (ODIHR, 2007).

It is necessary to prevent these risks arising from misunderstanding or ignorance, as well as social exclusion, manifest or subtle racist attitudes, or intergroup conflicts. If there are prejudices and false assumptions about religions, "the lack of religious knowledge and mutual ignorance between religions is endangering coexistence" say Tarrés and Rosón (2009, p.180). Allport and Ross showed in a study of anti-Semitism in the USA a curvilinear relationship between religious people and prejudices toward people from other cultures. These authors argue that a poor education predisposes the person to "an exclusive, selfish and extrinsically motivated religious orientation" (Allport and Ross, 1967, p. 435).

Secondly, it is proposed that RE, focused from an intercultural perspective, will contribute to the development of critical thinking. We try to move towards interculturality in an interconnected society thanks to ICTs, which generate a network of knowledge and contacts throughout civilized society. Such interconnection, depending on its use, may be a tool in favour or a barrier against. The decline in the relevance of religion has occurred in favour of rationalism and

scientific thought, or what is objective and empirically verifiable (Andrade, 2002; Callejo, 2010). Religion implies a shared subjectivity, assuming and accepting what cannot be shown empirically through faith. Despite the prevailing rationality in Western society of which Callejo (2010) speaks, subjectivity has not been lost. On the contrary, the individualism that now prevails would lead to a personal and more private reflection (Luckmann, 1967). Religious thought is not sought to coincide with others, but to generate one's own criteria (Callejo, 2010), regardless of the fact that, in addition, socially shared religious practices continue to be a reference (Davie, 1990; Briones 2019).

When a person learns to think and builds his own ideas, both knowledge about other cultures and the ability to think critically are very important. Critical thinking constitutes one of the key skills for the work of the future, according to the P21 approach, for the development of the knowledge society. According to this prospective approach, critical thinking is one of the four basic skills to develop in the generations of the 21st century, along with communicating properly, collaborating with others and being creative (Battelle for kids, 2020). Morales refers to critical thinking as "exercises of questioning and evaluation, which allow us to finally make a judgment or take a position regarding a fact, a phenomenon or an idea" (Morales, 2014, p.3). It requires attitudes such as curiosity, scepticism and perseverance to look for biases in information from abroad.

Acosta (2018) states that historically it is thought that religion has been used to slow down scientific progress, promoting the abandonment of people's critical capacity. If teaching avoided the interpretation of religion as a drag on development, it could, on the contrary, be used as a tool to develop critical thinking. "A critically assumed religious belief leads to active, constructive, purposeful and coherent thoughts and behaviours" (Acosta, 2018, p. 210). Talking about religion could then be considered an ideal incentive to encourage critical thinking in schools, safe spaces to express and confront opinions openly, even if they "differ from those of your teacher or peers" (Koukounaras, 2016, p.124).

Thinking critically also allows you to build resistance to harmful ideas. It is a necessary capacity to prevent religion from being an instrument of manipulation (Díetz, 2008). Through principles grounded with sacred interpretations, a religious leader can convince his followers to engage in destructive or harmful acts when they lack critical capacity. There is no distinction, "every doctrine can be used to manipulate and control" (Acosta, 2018, p.226), and this is especially relevant when talking about young people, whose perception of reality is still in process. Young people can be vulnerable to dangerous persuasions, as seen in issues such as the

terrorist attacks in Paris or Barcelona. Much of those involved were young Westerners indoctrinated through social networks by *Daesh* (Diez, 2008). According to Pfoh (2013), the critical interpretation of the social and political realities of the Middle East, placing them in their contexts, would allow a dialogue and understanding with Western society. In such a challenge, RE would contribute to the development of critical thinking of future citizens. Therefore, learning to think critically and helping young people generate their own ideas about solid knowledge about all cultures could contribute to the security of all.

In short, to give the student alternatives to discover, know and choose how to relate in society, it is proposed to educate him in the knowledge about cultures and teach him to think critically. In such way, he is trained to explore new horizons, reflect and generate his own criteria about what he learns. If the individual does not have the tools to understand a concept as broad and abstract as religion, he risks adopting the position of the socially accepted or ascribed to other alternative positions.

If knowledge and understanding between religions leads to a better coexistence between citizens, how can RE be oriented towards intercultural teaching and the development of critical thinking? After the Second World War, the Universal Declaration of Human Rights was promulgated, and official reports on the objectives of intercultural education emerged from this document. Based on their proposals, various organizations, events and studies have been generated that deal with the problems in coexistence with religious minorities, and that propose recommendations to solve them. These documents, governmental and non-governmental, show a wide body of research that has been responsible for showing the unequal treatment of minorities and proposing guidelines to promote good intercultural coexistence, as we proceed to explain below.

3. Education and Politics

Analysis of official reports on RE

So far, we have described the main concepts that underpin this work and the relationships between them, religion with politics and education in the study of intercultural coexistence. The objective of this chapter is to describe what forms of improvement of intercultural and interreligious coexistence have been proposed by international and British national educational organizations and referents. In Part I,

broadly speaking, we have described education as a dynamic process that involves several social agents that accompany individuals in their development and in their adaptation to society. Politics has been defined as an activity, ideologically oriented, that organizes the conduct of society in search of the common good, in the case of democracies or the perpetuation of a government, in the case of dictatorships, for example. Educational policies can be described in similar terms as activities, also ideologically oriented, to regulate all procedures related to the development and social adaptation of citizens and the way in which knowledge is transmitted to population.

The design of education in general and RE in particular has for many years been the subject of debate and concern in all nations, especially in terms of attention and tolerance to diversity. Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights states that everyone has the right to an education aimed at the full development of the human personality, favouring understanding, tolerance and friendship among all nations and all ethnic or religious groups. From this idea there are several reports and manifestos aimed at responding to this objective.

This introduces a first empirical study that makes up this research: a content analysis of eight official texts, aimed at improving intercultural and interreligious coexistence through educational policies on religion and beliefs. Reports have been selected from different official sources at international level and at the British national level, the country in which we place the case under study of this thesis.

3.1. Reports on improving Religious Education

Data on the improvement of coexistence between cultures through RE find their main place in official reports dedicated to this purpose. Following López Aranguren's approaches, the first essential task is to define the data to be analysed, its definition and its origin or "universe of data" (López Aranguren, 1996, p. 3). The universe of data is limited to reports whose objective is to propose recommendations to review RE in search of a better intercultural coexistence, discarding educational guides, press, multimedia, or any resource that does not directly allude to educational policies.

The titles chosen for the analysis have been classified into international and British. Thus, three international documents have been available: the *Hague Recommendations of the High Commissioner for National Minorities* (ACMN, 1996), the *Guidelines for Intercultural Education* (UNESCO, 2006) and the *Toledo*

Guiding Principles (ODIHR, 2007), and five British nationals of the *Westminster Faith Debates* (Clarke and Woodhead, 2015; 2018), the Woolf Institute (Butler-Sloss, 2015), Goldsmiths, the University of London (Dinham and Shawn, 2015) and the Commission on RE (CORE, 2018).

3.1.1. International reports

Hague Recommendations

The Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE) was founded in Helsinki in 1975 and presents itself as an intergovernmental forum for dialogue on security, covering conflict prevention from all social spheres. Within the OSCE there are other commissions, such as the ACNM, which aims at early action to resolve ethnic tensions and the Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) for the promotion of respect for human rights and fundamental freedoms.

In 1996, the ACNM published the *Hague Recommendations*, with the aim of determining the non-prescriptive educational rights of social minorities present in OSCE countries (ACNM, 1996). The methodology it uses is based on expert groups. An interdisciplinary and international consultation is carried out with jurists, linguists and pedagogues through the Foundation for Interethnic Relations. The main theme in this report is the learning of children, both the mother of each citizen and that of the state, with the respective purposes of preserving their identity and integrating into the community in which they live.

Guidelines for Intercultural Education

In 2006, UNESCO published a guide to intercultural education, aimed at both teachers and legislators, with the aim of ensuring universal primary education. Intercultural education "is a response to the challenge posed by quality education for all" (UNESCO, 2006, p.8) whose challenge is "to establish and maintain a balance between conformity with its general principles and the requirements of specific cultural contexts" (UNESCO, 2006, p.11). It is an education to deal with the inherent tensions that arise from bringing together conflicting worldviews.

For this challenge, it proposes four objectives: to ensure that the student has a general knowledge to enable communication (learning to know), that he learns to cooperate and work in a team (learning to do), that he can appreciate interdependence and respect cultural diversity (learning to live together) and that he generates a sense of identity and personal meaning (learning to be).

The report is generated through what was discussed at international conferences on intercultural education, especially at an expert meeting in 2006, and based on research, publications and practices carried out within the organization. It denotes the difference between "RE", learning about one's religion or other religions and beliefs, and "interfaith education," shaping relationships between people of different religions.

The body of the document is the enumeration and development of the principles of intercultural education: the reflection of the learner's basic identity (Prin. 1) and the provision of knowledge, attitudes and skills to participate in society and to contribute to respect and solidarity between individuals and groups (Prins. 2 and 3). They all refer to the curriculum, pedagogical methods, foreign language learning, teacher training and interaction with the community.

The Toledo Guiding Principles

In 2007, ODIHR published the *Toledo Guiding Principles*, a report addressed to educators, legislators and ministers of education with the aim of helping to understand the growing diversity of religion and belief, and their presence in the public sphere. It focuses on legal aspects of the teaching of religion and belief and affirms that the state should remain neutral when designing and making decisions about the curriculum (ODIHR, 2007, p.33). It recognizes the right of families to express their say and intervene in the nature and content of the RE given to their children (ODIHR, 2007, p.111) and determines that teachers should not exploit their position to influence students' beliefs (ODIHR, 2007, p.36).

The *Toledo Guiding Principles* focus especially on critical thinking. They consider it essential that teachers are able to develop this skill in students by promoting environments favourable to the discussion of perspectives. They state that "critical thinking implies that students may be critical of the views and opinions of others, but respectful of each student's right to adhere to a belief system of their choice" (ODIHR, 2007, p. 58).

3.1.2. British national reports

With regard to publication dates, it has been observed that international reports on this objective have been found since the late twentieth century, due to the influence of increasing immigration and the consequent increase in cultural diversity in the West. British reports on this subject begin to register with greater profusion from 2015, a year after the Trojan Horse case, when it seems that British society saw the need to pay greater attention to the cultural diversity of the country

in the educational context. After presenting and analysing the data obtained in these reports, we will delve into this reflection.

In the context of the UK, there are many bodies that address the issue of RE for the promotion of better coexistence between cultures. Again, attention is paid to the objectives and theoretical principles from which they start, the context they describe, the methodology used and the recommendations they postulate.

A new Settlement: Religion and Belief in Schools

Westminster Faith Debates, in collaboration with Lancaster University, the Council for Research on Arts and Humanities and the Council for Economic and Social Research, are a body aimed at bringing academic research on religion to political debate, with particular attention to the management of religion in English schools. Clarke and Woodhead's report (2015) aims to review the educational agreement between the State and the Church in the UK and propose a new one to achieve an authentic understanding of modern religion.

It identifies the secular and diversifying tendencies that we have been proposing from the beginning: conventional Christian believers are decreasing, other beliefs are becoming more frequent, and radicalization and extremism are intensifying. In defining the English religious context, it highlights the loss of control by local authorities and the existing controversy regarding the curriculum, faith schools and the obligatory nature of collective worship in schools.

Contemplating the reality of such controversies, it concludes that the laws are not being strictly complied with, which makes it difficult to respond to the objectives that they are intended to meet. Its methodology is based on interviews and groups of experts from various specialties. Based on the information gathered, the recommendations that this report provides focus on collective worship, the curriculum and the risks of radicalization and extremism. In addition, there is a need to reconsider the role of advisory councils on RE in the definition of curricular contents, teacher training in them, community cohesion, education in diversity and advice to families on the religious instruction offered in each school.

A new Settlement (revised): Religion and Belief in Schools

Three years later, an update of the previous report is published, carried out by the same authors and on the same topics, including the curriculum, acts of collective worship and faith schools. They follow the same method as in the previous report: interviews and groups of experts of various specialties. The aim of this new report

is to refine the proposals of the previous one to ensure that they are considered in a possible legislative amendment.

Again, mention is made in this report to the reformulation of the role of the SACRE, assist in the application of the new curriculum and answer queries about it, strengthen connections between RE and higher education, developing and applying religious aspects in the government's approach to community integration and cohesion.

Living with Difference

The Woolf Institute is a Cambridge-based charity dedicated to improving relations between religion and society through education. Its report makes recommendations for social policies to improve the management of religious and belief diversity. The aim is "to be a systematic and consistent alternative to policies related to religion and belief, addressing the educational, media, legislative and dialogue and social action spheres" (Butler-Sloss, 2015, p.7). It argues that the common good is not a shared concept in Western society, which holds a more individualistic view.

It starts assuming the increase in people without religious beliefs or with non-Christian religious affiliation and the consequent decrease in Christianity. Faced with this reality, the report considers it a moral and economic imperative to promote religious literacy that allows informed and critical understanding between communities. With the participation of 20 members of different religious beliefs and positions, a joint reflection on education, the presence of religions in the media, dialogue and social relations is presented, in order to propose concrete actions in citizenship and legislation.

RE for REal. The Future of Teaching and Learning About Religion and Belief

RE for REal is another project founded by an educational charity committed to excellence in RE at Goldsmiths, University of London (Dinham and Shawn, 2015). They propose an alternative RE in which the subject and its relationship with other alternative teaching and learning spaces on religion and beliefs outside the space dedicated to RE are reconsidered.

The methodology used in this project consisted of case studies in 20 schools of various types and confessions during a school year. From each school, 5 teachers, 5 family members and 10 students were interviewed about their understanding of the aims of RE, aspirations about its content and opinions on how to teach about

religion and belief. In general, the results, obtained from statistical data, coincide with the other reports. Students and teachers recognize the influence of the media in the generation of stereotypes, so they consider it necessary to learn about religion, also for their personal growth. Families emphasize attitudes over knowledge as the main point in learning about religion and belief. They are attracted to real practices and debates about religion and believe that the subject has a poor status.

Religion and worldviews: the way forward. A National Plan for RE

In 2016, the RE Council of England and Wales generates an independent Commission to review the legal, educational and political frameworks for RE and in 2018 presents a report with a national plan to modify the subject in England and Wales. One of its main arguments is that, in the face of a lack of understanding between cultures, which leads to discrimination, prejudice and extremism, well-taught RE provides a safe space to talk about controversial issues and build a different opinion of others, in order to establish good relations between different groups, both in school and in adult life (CORE, 2018).

The study is carried out from the collection of testimonies of students, teachers, lecturers, counsellors, parents and religious communities. Participants believe that RE needs to be updated to address religious diversity, while equalizing the quality of the subject throughout the country. It is also proposed that the fact that schools become academies has caused a decrease in funding for the support of RE and, consequently, the legal regime around RE cannot function properly (The debate on academies will be developed in Part III).

3.2. Documentary analysis

The purpose of this analysis is to find points of union and causes of discrepancies between national and international reports, also appreciating a possible evolution in them. Within López Aranguren's classification based on Berelson's, "according to its function or purpose", we place ourselves within the analyses to "reveal international differences" (López Aranguren, 1996, p.6). In this case, we differentiate international reports and British reports, with attention to the content of the communication, in terms of its objectives, as far as we are concerned, to improve coexistence between cultures through RE.

López Aranguren speaks of the "units of analysis", defined as the "elements of communication on which the analysis will focus" (López Aranguren, 1996, p.12). The author differentiates sampling, record and context units. The sampling units of this analysis shall be the reports submitted. The registration units correspond to the objectives and theoretical principles from which the reports are based, the social context they describe and the methodology used. Finally, as units of context, significant references from the reports that allude to changes in educational policies on RE will be used. Three categories are proposed: (i) teaching-learning methods, educational materials and curriculum, (ii) students and teachers and (iii) external agents involved in RE. Some reports speak of recommendations and others of principles, for which, for short, the abbreviations 'R. or Prin' will be used respectively.

3.2.1. Teaching-learning methods, materials and curriculum

The three international reports agree on the importance of teaching history, traditions and cultures of the different religious and cultural groups that make up a classroom (ACMN, 1996, R. 19; UNESCO, 2006, Prin. 2; ODIHR, 2007, Prin. 10). The *Hague Recommendations* also raise the possibility for minorities to participate in the development of such content (HCNM, 1996, R. 20). *The Toledo Guiding Principles* maintain the importance of the balance of perspectives (ODIHR, 2007, Prin. 8), both religious and non-religious (Prin. 7) always raised impartially (Prin.5).

TABLE 2.1. Comparison of international reports on materials and contents

ACMN 1996	UNESCO 2006	ODIHR 2007
R. 19 - History, traditions and cultures of ethnic minorities present in the context contained in the curriculum.	Prin. 1 - Diverse systems of knowledge and experiences.	Prin. 1 - Respect for fundamental freedoms, human rights and civic values.
A. 20 - Participation of minorities in the curriculum.	Prin. 2 - History, traditions and cultures of ethnic minorities present in the context contained in the curriculum.	Prin. 5 - Impartial religious teaching programs.
	Prin. 3 - Critical awareness against racism and discrimination. Direct contact between teachers and students.	Prins. 7 and 8 - Religious and non-religious perspectives.
		Prin. 10 - Key historical and contemporary events.

Own elaboration

Regarding methodologies, the UNESCO report includes alternative and diverse learning systems in the subject (UNESCO, 2006, Prin.1), as well as the importance of developing critical thinking and communication and cooperation skills that overcome cultural barriers (Prin. 3). *The Toledo Guiding Principles* especially defend the idea of encouraging critical thinking (ODIHR, 2007, p. 58).

In the British national reports, the focus will be on the need to place the subject of religion on the same level as the rest, for which they believe that, if approached from an inclusive perspective, reflecting the real religious landscape (Dinham and Shaw, 2015, R. 5), it should be mandatory for all students (Clarke and Woodhead, 2015, R.8; 2018, R. 6 and R.7; Dirham and Shawn, 2015, R.4; CORE, 2018, R.2). The Woolf Institute report advocates the provision of RE on religious and non-religious worldviews with flexible and inclusive content, as suggested by international reports.

TABLE 2.2. Comparison of British reports on materials and contents

Clarke and Woodhead 2015	Clarke and Woodhead 2018	Butler-Sloss 2015	Dinham and Shaw 2015	CORE 2018
R. 1 - Non-compulsory acts of collective worship.	R. 1 - Nationally agreed content.	R. 7 - Acts of collective worship repealed.	A. 1 - Mandatory national framework for all.	R. 2 - Compulsory subject.
R. 3 and 4 - Subject at the same level as other subjects.	A. 3 - Optional specific RE in religious schools.	R. 6 - Subject at the same level as other subjects.	A. 3 - Advise on teaching-learning.	R. 11 - Review of the right not to attend the subject by the Department for Education.
R. 6 and 7 - Academies and free schools included.	R. 6 and R. 7 - Compulsory subject.	R. 9 - Offer of teaching and worship outside school hours.	R. 4 - Compulsory subject.	R. 3 - National expert body for development and monitoring.
R. 8 - Compulsory subject.	R. 10 - Promotion of the ethics of the school community in assemblies.		A. 5 - Reflect the real religious landscape.	R. 3 - National expert body for development and monitoring.
			A. 7 - GCSE RE Examination as an Elective.	A. 5 - Incorporate the subject into the GCSE grades.

Own elaboration

Another aspect on which most of the reports focus is the agreement of contents at the national level, so that it contributes to the curriculum being at the same level as the rest of the subjects (Clarke and Woodhead. 2015, R. 3 and R. 4), with the collaboration of a specialized council that agreed on the contents (Clarke and Woodhead, 2018, R. 1; CORE, 2018, R. 3 and R. 5). The first report by Clarke and Woodhead (2015) includes the inclusion of academies and free schools, both in the

obligatory nature of the subject of RE and in the monitoring of the same contents as the rest of the schools (R. 6 and R. 7). Dinham and Shaw (2015) agree to propose a commission that would generate a mandatory national framework for all schools (R.1), and that would advise on the purpose of this (R.3). CORE also plans to constitute a national body of experts for the development and supervision of indicative study programs on the subject, reviewed in each update of the national curriculum (CORE, 2018, R.3).

On the acts of collective worship, characteristic of British schools, there is a greater diversity of opinions. Clarke and Woodhead (2015) initially propose that they cease to be mandatory (R.1), but in their second report they recommend that these acts serve to promote the values and ethics of the school community in question (Clarke and Woodhead, 2018, R. 10). The Woolf Institute report directly recommends repealing such acts of worship and instead presenting inclusive assemblies that provoke reflections from various points of view (Butler-Sloss, 2015, R.6).

TABLE 2.3. Comparison of international reports on teachers and students

ACMN 1996	UNESCO 2006	ODIHR 2007
R.12 and R.13 - Bilingual teachers with a good understanding of the cultural context of the students.	Prin. 1 - Teachers familiar with the local culture.	Prin. 2 - Commitment to religious freedom.
R. 14 - Teacher training in minority culture.	Prin. 2 - Equitable opportunities in education.	Prin. 6 - Knowledge, attitudes and skills to teach in a balanced way.
	Prins. 2 and 3 - Promotion of participation and interdisciplinary projects in methodologies.	Prin. 9 - Continuous training in accordance with human rights and cultural and religious diversity.
	Prins. 2 and 3 - Teacher training to understand the intercultural paradigm and acquire a critical awareness of the role of education in the fight against racism.	

Own elaboration

Other topics that appear in the national reports are the GCSE tests and the possibility of including RE as another exam. On the GCSE, Dinham and Shaw (2015) believe that RE should be kept as just another elective, with clear boundaries between its academic study and the promotion of spiritual, moral, social and cultural values (R.7). The same body of experts that proposed the CORE (2018) would review how to incorporate the subject into the GCSE (R.5) grades. Finally,

specific religious formation is proposed for communities that require it (Clarke and Woodhead, 2018, R.3), including offering teachings and worship activities outside school hours for those who request it (Buttler-Sloss, 2015, R. 9).

3.2.2. Students and teachers

All reports recognise the importance of teacher training and equal opportunities for students. In international reports, the focus of teacher training is on knowledge of the cultural context (ACMN, 1996, R. 12 R.14; UNESCO, 2006, Prin. 1) and in the development of intercultural perspectives, respect for freedom of belief and human rights (UNESCO, 2006, Prins. 2 and 3; ODIHR, 2007, Prins. 2 and 9). *The Toledo Guiding Principles* underline the need to train teachers in the balance and impartiality of RE (ODIHR, 2007, Prin. 6). In the methodological field, the UNESCO report emphasizes equal opportunities for all students (Prin. 2) and active methodologies that promote participation and the generation of interdisciplinary projects (UNESCO, 2006, Prins. 2 and 3).

The focus on teacher training is on updating the current guidelines on RE presented in the British national reports (Clarke and Woodhead, 2015, p. 44; CORE, 2015, R.6) and it is demanded that this training be continuous and general for all teachers, not only for RE specialists (Dinham and Shaw, 2015, R. 8 and R. 9). Core suggests an online program to ensure continued instruction and support for RE teachers and demands that such training should be at the same level as the rest of the disciplines.

TABLE 2.4. Comparison of British reports on teachers and pupils

Clarke and Woodhead 2015	Clarke and Woodhead 2018	Butler-Sloss 2015	Dinham and Shaw 2015	CORE 2018
R.15 - Fair criteria for admission of students.	R. 13 and 14 - Fair criteria for admission of students.	A. 8 - Non-discriminatory recruitment of staff.	R.8 and 9 - Continuing education teacher training in RE and in the professional development of non-specialist teachers.	R. 6 – Teacher training in the new RE.
R.18 - Non-discriminatory recruitment of staff.	R.16 - Non-discriminatory recruitment of staff	R. 11 and 12 - Training in RE of teachers at the same level as the rest of the disciplines.		R.7 - National online program for continuous professional development.
Teacher training in the new RE.				

Own elaboration

Finally, the Westminster and Woolf Institute reports call for non-discriminatory recruitment of staff (Clarke and Woodhead, 2015; R. 18; 2018, R. 16; Butler-Sloss, 2015; R.8), that is, not to use the religious or non-religious beliefs of the teacher as a criterion for his hiring. The same is requested for the admission of students, that the religious confession is not a criterion for their entry or not in a school (Clarke and Woodhead, 2015; R. 15; 2018, R. 13 and R. 14; Butler-Sloss, 2015).

3.2.3. External people involved in RE

The recommendations concerning the other actors involved in education are based on the commitment of institutions and families to RE at the international level, and on the inspection and choice of educational establishments in the British national reports.

The *Hague Recommendations* and the *Toledo Guiding Principles* envisage the possibility for families to participate in the design and implementation of RE curriculum, so as to contribute to placing it in context (ACMN, 1996, R.7; ODIHR, 2007, Prin. 3). The three reports also suggest the participation of cultural and/or religious institutions, private or public, representative of existing beliefs in the educational context (ACMN, 1996, R. 5, R. 8, R. 9 and R.10; UNESCO, Prin. 1; ODIHR, 2007, Prin. 3 and 8).

TABLE 2.5. Comparison of international reports on external actors

ACMN 1996	UNESCO 2006	ODIHR 2007
R.5 - Minority participation. R. 7 - Participation of families. R. 8, R. 9 and R. 10 - Recognition of private institutions run by minorities.	Prin. 1 - Interaction with cultural institutions.	Prin. 3 - Participation of families and religious organizations Prin. 4 - Advice of bodies with an inclusive approach. Prin. 8 - Opportunities for participation of interested governmental bodies

Own elaboration

The inspection of schools to ensure the correct implementation of the measures previously proposed by the British national reports is a point of concern for most of them. Such inspections are carried out by the Ofsted institution in the UK and consider that it should be reinforced (Clarke and Woodhead, 2015, R. 12; 2018, R. 14; CORE, 2018 R.9) and the same in all schools (Clarke and Woodhead, 2015, R. 16 and R. 17; 2018, R. 15). The Woolf Institute report demands that such an

inspection should be comprehensive in faith schools, of which it questions the wisdom of their special freedom not to follow common guidelines on RE (Butler-Sloss, 2015, R.10).

TABLE 2.6. Comparison of British reports on external actors

Clarke and Woodhead 2015	Clarke and Woodhead 2018	Butler-Sloss 2015	Dinham and Shaw 2015	CORE 2018
A. 10 - Information on school ethics.	R.4 - Reinforcement of the Ofsted inspection.	R.10 - Comprehensive State Inspection in Faith Schools.	R.2 - Review of the role of SACRE.	R.4 - Curriculum of the subject not developed by the LEA.
A. 13 - Family choice according to beliefs.	R.11 - Family choice according to beliefs.			A. 8 - Implementation of RE according to national requirement.
R. 12 - Reinforcement of the Ofsted inspection.	A.15 - Same Ofsted inspection in all centres.			R. 9 - Ofsted inspections for compliance with the national requirement.
R. 16 and R. 17 - Same Ofsted inspection in all centres.	R.12 - Information on school ethics.			R.10 - Review of new measures and amendments by the Department for Education.
Reviewing the role of SACRE.				

Own elaboration

For the adequate control and regulation of the subject of religion, it is proposed to centralise it, so that greater responsibility is given to the national government (CORE, 2018, R. 9 and R.10) to the detriment of local authorities, whose role should be reviewed (Clarke and Woodhead, 2015; Dinham and Shaw, 2015; R.2; CORE, 2018, R.4). Finally, the Westminster reports also demand the need to inform families about the ethics of each school (Clarke and Woodhead, 2015, R. 10; 2018, R.12) so that families can make an informed choice in accordance with their values and beliefs (Clarke and Woodhead, 2015, R. 13; 2018, R.11).

In short, the main proposals of the international reports arise from the need to ensure a modern, quality and equitable RE for all students. Based on the premises that were previously analysed, we propose five recommendations that synthesise the proposals presented by the international reports. Ideal RE should:

1. To make known the history and traditions of all cultures present in the educational context.
2. Maintain a balance of perspectives, religious and non-religious, presented impartially.
3. Try to offer a diversity of methodologies to meet all the educational needs of students, trying to publicise the immediate cultural diversity and using classes to promote critical thinking.
4. Initially and continuously train teachers, so that they know and stay updated on their cultural context, that they have the necessary tools to teach impartially and that they are committed to individual freedoms, human rights and cultural and religious diversity.
5. Offer opportunities for participation to agents outside the school environment, both families and institutions representing religious and / or cultural minority groups.

Although they share several of the above ideas, the main purpose of the British national reports is to place RE at the same level as the other subjects and to centralise its contents at national level. Of the recommendations in these reports, we have also synthesised five more. Ideal RE should also:

6. Ensure that the subject is compulsory in all schools, also in the academies and free schools.
7. Keep the subject among the electives of the official exams for access to the university.
8. Agree at the national level on the contents and generate a commission in charge of this purpose.
9. Generate fair criteria for hiring teachers and admitting students, which would not be based on the beliefs or culture of the applicants.
10. Ensure the correct execution of the proposals raised through fair and equal inspection for all educational centres.

Regarding cross-cutting education, acts of collective worship would not be compulsory and would reflect diverse perspectives. The purposes of the national reports are concentrated to a greater extent on the status of the subject, but they also seek that the new generations acquire an authentic understanding of different cultures and religion (Clarke and Woodhead, 2015).

3.3. Other observations

At the beginning of this Part II, we defined multiculturalism as the presence of several cultures in a territory. All the reports analysed are based on the fact that "the society of the twenty-first century is multicultural in essence" (UNESCO, 2006, p.15), although not all cultures have the same possibilities. Clarke and Woodhead (2015) talk about the "multi-faith society" (2015, p. 34; 2018, p.4), which is also referred to by Dinham and Shaw (2015, p. 2). The CORE recognises a 'multi-ethnic' British state (2018, p. 28) and the Woolf Institute report refers to both: it describes a "multi-ethnic" Britain situated in a "multi-faith" society (Butler-Sloss, 2015, p. 10). Interculturality, referred to as the equitable coexistence between cultures, appears as a main point in the UNESCO guidelines, which present intercultural education as the answer to the challenge of providing quality education for all (UNESCO, 2006). The *Hague Recommendations* refer to "intercultural education" to study the history, culture and traditions of national minorities (ACMN, 1996, p.8), and the *Toledo Guiding Principles* refer to "respect and intercultural dialogue" embodied in exchanges between teachers of pedagogical techniques and practices, for which it is necessary that teachers be trained to offer and carry out methodologies of this kind (ODIHR, 2007, p.69).

On the innovative methodology for more efficient RE, it has been appreciated that both the UNESCO report and the *Toledo Guiding Principles* recommended the exchange of methodologies between teachers. All the reports proposed the training and updating of teachers to improve their work. Despite these recommendations, aimed at a more innovative approach to teaching religion, the educational methodologies used in RE do not seem to go beyond textbook-based activities and do not promote deep reflection on what is taught, even though methodological change has proved to be essential for RE. For example, despite explicit references to the development of critical thinking, it rarely seems to be a goal for teachers of this subject. In the case of the UK, a survey of RE advisory councils in England on the main objectives of the subject showed that not all respondents agreed on the importance of promoting critical reflection (Plater, 2020).

In similar research with case studies of RE in Spain, Krumm (2009) found that most of the techniques used for the teaching of biblical content were incompatible with the improvement of critical thinking because apparently knowledge is not accompanied by doing by teachers. The lack of innovation in the methodology used in religious formation does not contribute to the improvement of critical thinking. Although the objectives of UK education legislation are consistent with the vision

of religion needed to improve its presence in society, the results of surveys on the religious dimension in young Britons reflect little interest in this subject. It is necessary, in this regard, that not only the curriculum should be reviewed, but also the way in which educators are prepared to carry out this mission.

The need to reduce the levels of hostility towards Muslim culture discussed above is addressed with greater attention in the British reports, which describe the social and religious context of the UK. But it is in the international reports where we find mentioned the recommendations regarding learning about the cultures present in the educational context and maintaining a balance of religious and non-religious perspectives. The main ideas contained in the British reports revolve around the negative image of Islam in British society, attributed to the bad influence of the media on the social image of the Muslim community and the impact of anti-terrorist policies.

Some reports repeat the idea that the media and Internet have had a great influence on the perception of Muslims, or on their possible radicalization in certain cases. The *Toledo Guiding Principles* speak of ignorance about religion manifested by many media that draw parallels between Islam and fundamentalist and radical movements (ODIHR, 2007). The Woolf Institute report talks about the influence that Internet has had on the radicalization of young Muslim people or on their decision to join ISIS (Butler-Sloss, 2015). In a section dedicated to the representation of the Muslim, the report describes a study where it was evidenced that in the media references to extremist Islam were 21 times more common than references to moderate Islam.

The reports of the Woolf Institute and Clarke and Woodhead, both published in 2015 after the Trojan Horse case, allude to counter-terrorism measures and specifically to the Prevent plan, a government strategy to combat terrorism, in which we will stop in Part III. The Woolf Institute mentions the counter-terrorism policies developed in the UK (Butler-Sloss, 2015), which contribute to a skewed image of the Muslim community that has affected their sense of belonging to Britain. Especially striking is the data presented by the CORE (2018), about families who decide that their children do not receive RE so that they are not exposed to any type of teaching about Islam. The authors of the report attribute this decision to Islamophobia or political campaigns stemming from the Prevent plan. For this case, the sixth and seventh recommendations of our decalogue also enter into debate, where it is defended that the subject should be compulsory and that the contents should be the same throughout the national territory.

Previously, we argued that knowledge of cultures and the development of critical thinking can contribute to the reduction of conflicts due to religious causes. To this end, there is a need for active and flexible methodologies, adequate teacher training and supervisory bodies that regulate the teaching process according to the recommendations provided.

In this Part II we have tried to address the second research question raised, relating to proposals to improve coexistence between cultures from a multicultural perspective, and with the aim of achieving a good intercultural coexistence. After describing the relationship between politics, education and religion and analysing eight official reports aimed at this issue, we have synthesized several proposals based on a decalogue that will serve as a reference to understand the different perspectives existing on the Trojan Horse among the decision-making bodies involved at that time in the case. This would be the third question of the investigation. Prior to this, Part III discusses the case of the Trojan Horse, the background that caused it and the consequences it had on the social context of the city of Birmingham.

PART III

The Trojan Horse Case

Islamist plot to take over schools

Imagine seeing in the newspaper, on television or on a social network a headline like that of the Sunday Times on March 2nd, 2014 (Kerbaj and Griffiths, 2014). "Islamist plot dubbed 'Trojan Horse' to replace teachers in Birmingham schools with radicals" read the Daily Mail five days later (Clark and Osborne, 2014). Let us think about what worries it would cause us if our children went to school in Birmingham, if we worked in a school in this city or if, living there, we ourselves were still studying. The media coverage that occurred in this case was as great as its devastating consequences for the youth population and the educational staff of the city.

In November 2013 the city council of Birmingham, a city in the West Midlands region, the third most populous in the UK, receives by post a letter from an alleged Islamist. The letter begins by demanding that in Muslim schools children are praying Christian prayers in assemblies, that they are being corrupted with sex education and that they are learning about homosexuals (Kerbaj and Griffiths, 2014; Awan, 2017; Gillard, 2020). In view of this situation, it offers advice to an alleged conspirator to test in selected schools in the nearby town of Bradford a strategy that was already underway in Birmingham and that consisted of 5 steps:

1. Identify vulnerable Muslim-majority schools, starting with those with worse performance, as they would be easier to influence and control.
2. Choose a group of Salafi parents in the school community and instigate them to protest against the principal, arguing that children are corrupted with sex education, homosexuality, swimming in mixed pools and Christian prayers.
3. Place a governor who irrigates the ideals of an Islamic school, after which he should switch between centres to avoid suspicion.
4. Identify weak and unmotivated personnel to protest and request external investigations, so as to cause the resignation or dismissal of the director.
5. Instigate a campaign of anonymous and nominal letters to governors, local authorities, the Department of Education, Ofsted and other governing bodies to maintain pressure on the director and generate doubt among these interest groups, so that the resignation of the director is forced (Kershaw, 2014; Kerbaj and Griffiths, 2014; Shackle, 2017).

It was about causing maximum organized chaos. According to the letter, the main promoter of the plan seemed to be Tahir Alam (Clarke, 2014), chief governor

of the Park View Educational Trust since 1997, a figure of great relevance in Birmingham's educational field (Shackle, 2017). In addition, a few more schools in the city were mentioned as examples of success of the plan.

A month later the letter would go on to the British Home Office and the Department for Education. The BBC published a previous investigation by the local council and the extremist unit of the Department for Education into a letter describing Operation Trojan Horse. 21 schools were inspected by Ofsted on charges of gender segregation, failing to offer sex education and praising the *Al-Qaeda* terrorist cell. Ofsted said there was evidence of an organized campaign to alter the character of some schools. The Department for Education also found evidence of coordinated and deliberate actions to introduce an Islamic, intolerant and aggressive ethic in such centres (Rahman, 2014).

Once the case was uncovered, the media published at breakneck speed all the information of the story that fell into their hands, even if it was incomplete and biased of the case. This led to an immediate reaction of fear and rejection towards the Muslim collective, whose effect on the students involved and on the staff of these educational centres was very harmful (Barton and Hatchet, 2014). To date, this case is believed to be the best representation of Britain's relationship with Muslim citizens, symbolizing the failure in multiculturalism and the perceived threat in Islamic ideology (Shackle, 2017). In the next lines, we will investigate the three contexts that intervened in this case: the political, the religious and the educational, analysing the background of the case and the consequences it subsequently had on the affected social communities.

1. Political, religious and educative context

1.1. The British political system

As in other European countries, the political system in the UK is based especially on a democracy coexisting with the constitutional monarchy of the Windsor, in force in the UK and Northern Ireland since 1917. Elizabeth II has held the title of reigning monarch since 1953 and has constituted one of the main symbols of British society. She represents the country and is the head of its Church.

The government assumes executive power and parliament controls legislative power, it is divided by the House of Commons and the House of Lords.

In government, political ideologies are distributed across a spectrum, as Leach (1998) proposed, from the conservative right to the socialist left. In the case of the UK, three main parties with three underlying ideologies are differentiated: the Conservatives, the Social Labour and the Liberal Democrats. At the Conservative extreme, the Conservatives or Tories emerged during the period of the British Civil War and the Glorious Revolution of the seventeenth century. They are considered the party of the monarchy (Leach, 1998). In its history, the UK has contemplated 15 Conservative prime ministers, highlighting for their historical relevance figures such as Winston Churchill or Margaret Thatcher, or others in recent history such as John Major, David Cameron or Boris Johnson.

The second most popular party is the Socialist-Labour Party. Socialism was at the time the ideology of the working class that fought against inequality among citizens and defended the values of fraternity, solidarity and cooperation. Many critics did not consider the British Labour Party as truly socialist, or others accused it of having abandoned socialism, since the British party presented different principles, less radical and more distant from Marxism than the socialisms of other neighbouring countries (Leach, 1998). The Labour Party appeared in the late nineteenth century as a syndicalist party oriented towards an ethical socialism, which is based on a "quasi-religious" perspective, says Leach (1998, p.152). In fact, some of the Labour prime ministers declared themselves very religious, such as Tony Blair, and reflected this in their political decisions.

Third, the liberal party has been known since the late twentieth century as the Modern Liberals or Liberal Democrats. It was manifested during the development of industrial capitalism and it has traditionally been seen as "the hegemonic ideology of the modern era" (Leach, 1998, p.66). It is difficult to place this ideology on the spectrum of right and left. It has been estimated in the centre and slightly to the left in certain periods (Leach, 1998). Its main claims are individualism, rationalism and freedom, being the interpretation of the latter object of debate and emergence of different liberal currents. In the British context, the liberal party lays its foundations in the Whig tradition, a party that emerged in the seventeenth century as an opposition to royal absolutism, which enjoyed great popularity during the eighteenth and nineteenth centuries. In the history of the country since the beginning of the twentieth century they have not won a general election, but during the last years, its representative Nick Clegg came to govern in coalition with David Cameron in 2010.

Other ideologies around which political parties have been formed in the UK are nationalisms in Scotland and Wales, the green party since 1990 (Green Party for England and Wales) and the feminist party since 2015 (Womens's Equality Party). English, Welsh or Scottish nationalisms have gained greater popularity, to the detriment of British sentiment itself (Bradley, 2007). However, British history underpins Welsh and Scottish nationalism, as they constitute states within the same reign. Both have their corresponding Protestant Christian religious currents, the Kirk Presbyterian Church of Scotland and, within the Anglican current, the Welsh Church. Although similar, each territory has its own legal and educational system, and also in Wales they have their own language. Regarding national identity, as ideologies in search of autonomy or political sovereignty, they are relatively new (Leach, 1998). Both are defended by political parties: the Plaid Cymru, created in 1925, located in rural areas of North Wales and the Scottish National Party, founded in 1934, which, in September 2014, held a referendum for Scottish independence, which failed by just over half (55% of the votes). The party opted for a second referendum in 2020, claiming that the UK's exit from the European Union was against Scottish interests (Paun, Sargeant and Shuttleworth, 2020). For the purposes of this work, we will focus on the context of England.

The UKIP (UK Independence Party) defends the independence of the UK from the European Union (UKIP, 2018). The Conservative party has also been favourable to this ideology, represented by former minister Boris Johnson after the resignation of David Cameron in July 2016 and then, of his successor Theresa May in July 2019 before the crisis generated by the exit of the country from the European group. It has been speculated that the crisis of current British socio-politics could be partly a consequence of a growing nationalist sentiment in the country, as well as the perceived threats in cultural diversity that immigration brings (Kostakopoulou, 2020). Next, we will continue to describe the context of our case, focusing on the religious framework.

1.2. The religious experience in the United Kingdom

The UK is a religious state, although the influence of the church over political decisions in this country is increasingly symbolic and less decisive. British society considers itself secular and liberal. At the same time, it is a spiritual society, says Bradney (2010). The Anglican church, which emerged in the sixteenth century with King Henry VIII, determined that religion in this nation was controlled by the

monarchy. Even today Queen Elizabeth II is the head of the Church in the nation. For many years, the Anglican Church has enjoyed some prominence in government, but the decline of Anglicanism seems to be holding towards a seemingly inevitable extinction, as only 3% of young people aged 18 to 24 consider themselves Anglicans (Harding, 2017), with 12% of the general population considering themselves Anglican (Curtice, *et al.*, 2019). Catholicism is the predominant Christian confession and other religions such as Islam increase thanks to migration and a higher birth rate among their believers.

As we pointed out in Part I, the religious priorities of citizens have evolved in Western Europe, and also in the UK. Several studies support a clear decrease in its importance for young people in the nation, in line with other European countries (Voas and Crockett, 2005; Van Dyke, Cydney, Glenwick, David, Cecero, John and Kim, 2009). Data from St. Mary's University in London shows that in 22 European countries, 30% of young people aged 16-29 said they did not profess any religion. In the UK it amounted to 70% (Bullivant, 2018). The report on British Social Attitudes shows that 52% of the population in this country does not identify with any religion. On the one hand, this decrease compared to the first years of registration, which since 1998 has almost doubled, could show discontent with religious institutions. On the religious self-assessment scale, 33% of respondents considered themselves "extremely non-religious" (Curtice, *et al.*, 2019, p. 23). On the other hand, this decrease has, as its main consequence, the increase of young people raised without contact or affiliation with any confession (Voas and Crockett, 2005). These data show that discontent with the institution and the lack of intergenerational transmission converge in a crisis in the traditional ways of processing religion, although not its disappearance from the life of the British.

The way people conceive of the transcendental has evolved. In the nineties, Grace Davie (1900) formulated the expression "Believing Without Belonging". This idea refers to the fact that religiosity in the UK, specifically belief in God and friendly attitude towards churches, is maintained, but affiliation to institutions and participation in them decrease (Davie, 1900; Briones, 2019). Voas and Crockett, (2005) disagree, because if people decide not to belong, it is a sign that they do not believe in a religious doctrine. In addition, the fact that 52% of the population considers that they do not belong to any religion does not support Davie's hypothesis either (Curtice *et al.*, 2019). Nevertheless, these authors agree that the main variable is the transmission of religious values from the family.

Regardless of the correctness of the Believing Without Belonging hypothesis, there is evidence of a demand for spirituality in the private sphere. Attendance at

the place of worship is an indicative variable of this. There is an increasing number of attendees at religious services (Curtice *et al.*, 2019), a trend that has been accentuated and that presents forecasts of continuing with the Covid-19 crisis. Individual choice and personal growth are emphasized, at the expense of social cohesion and civic responsibility, says Bradley: "Community, authority and tradition are giving way to individualism, freedom, and change" (Bradley, 2007, p.202), also influenced by the increase in religious diversity.

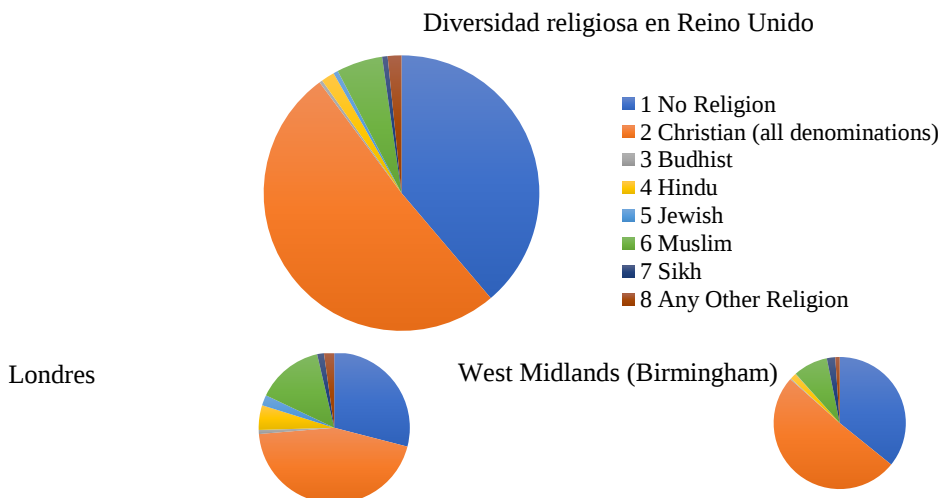
The British Social Attitudes report records an increase in non-Christian religious minorities, the result of migration from traditionally more religious cultures such as Asia or Africa (Curtice *et al.*, 2019). Since the mid-twentieth century, after the Second World War, Europe has observed significant migratory movements, which have been the main subject of debate among the public policies of the UK (Lymperopoulou, 2019). Migration in Europe has been particularly important for economic and labour reasons. Regardless of the type of migration, every movement has brought different cultures and worldviews to European countries of mostly Christian traditions. In England, Lymperopoulou (2019) conducted a study on ethnic diversity in the nation, locating the first group of student migration in areas such as Cheltenham, Exeter, Lancaster, Southampton or York, coastal and semi-rural areas. The second migration group from underdeveloped countries was located in the large conurbations of northern England and the central region.

Britain, Bradley says, is one of the western countries "best placed to meet the challenge of the twenty-first century and link the great traditions and spiritual legacies of the past with the complex multi-religious present" (Bradley, 2007, p.202). Immigration and cultural diversity are an important hallmark of the nation. According to the Annual Population Survey published in 2019, 51% of Christians (including all their denominations) are located and the rest of the population are Muslims (5.4%), Hindus and Sikhs (1.56% and 0.63% respectively), Jews (0.55%) and Buddhists (0.6%). 38.8% say they have no religion (Office for National Statistics, 2019). The greatest religious diversity is located in the capital London and in large urban areas of England, such as Bradford, Manchester, Liverpool or Birmingham (Lymperopoulou, 2019). After Christianity, Islam is the most prevalent religion among the British.

As most of the immigrants who arrived then were of Pakistani origin, since the 70s respect for Islam was promoted in England (Bradley, 2007). Despite the widespread secularization of the country, the British Social Attitudes report points to a remarkable tolerance among citizens, which increases as does discontent with

religion. 82% of respondents would accept a person of another religion marrying a relative. The least popular group, the Muslim, would generate positive attitudes in 30% of the population, 42% neutral and 17% negative (Curtice *et al.*, 2019). The attitudes of the British population towards immigration depend, on the one hand, on the socio-economic and cultural characteristics (language, education or religion) of the immigrants and, on the other, on the receiving population: the age of the population, the level of poverty or previous experiences with immigration are variables whose influence is evident. Likewise, young people are the most willing to accept people of different confessions (Lympelopoulou, 2019).

GRAPHIC 3.1. Religious diversity in the UK



Own elaboration from Office for National Statistics (2019). The data can be found in the tables of the report: Religion in Great Britain by region, October 2017 to September 2018. [online]

In summary, religion in English society presents a panorama characterized by cultural and religious diversity and by the decrease in importance among its believers, in its traditional currents (Curtice *et al.*, 2019). Education in this sense would be an important factor to maintain and develop attitudes that allow students to develop knowledge of their social reality and tolerance that guarantees good coexistence in the environment that surrounds them. From this approach, we go on to contemplate the educational panorama in the UK, with the focus on promoting knowledge of religious diversity and tolerant attitude in young British citizens.

1.3 Education in the United Kingdom

1.3.1. The Education System

Only behind the health system, the education system is the second body that receives the most funding from the British government, representing in the 2018-19 academic year 4.2% of national income, above the average of the countries of the OECD (Bolton, 2019), and assuming 17% of total public spending in England (Sibieta, 2020). In recent years, however, it has been experiencing significant cuts (Britton, Farquharson and Sibieta, 2019). Spending per pupil in England has fallen by 9% from 2010 to 2020. The current government, with the intention of reversing the situation and reducing the gap between territories, especially evident during the confinement due to the Covid-19 crisis, proposed to increase spending by 7.1 million pounds in the 2022-23 academic year (Sibieta, 2020).

Following the conventional Western scheme, the British education system ranges from nursery school to higher education and university (higher education). In England, Wales, Northern Ireland and the territory of Gibraltar, primary education begins at age 5. Throughout the school stage there are the Key Stage (KS), the progressive stages to which the students access. In the transition from one stage to another, students take the Standard Attainment Test (SAT), compulsory language and mathematics exams at the age of 7 and 11, in KS1 and KS2 respectively. At the age of 16 they apply to the General Certificate of Secondary Education (GCSE) to complete the compulsory school stage. Subsequently, students decide whether to continue with their education, either at the university, for which they must take another test, the A levels, or continue towards higher education. Most of the system is made up of schools (Johnson, 2004), almost 80% of government funding goes to primary and secondary schools, if student scholarships are excluded, which constitute the majority of higher education spending in England (Johnson, 2004; Bolton, 2019). 150 local education authorities assume the organization and financing of pre-school and compulsory education, which limits the control of the central government and which, in turn, finances the local education authorities according to the formula for the distribution of School formula spending share.¹

¹ School formula spending share is a formula used to determine the economic amount attributed to each local authority, which varies according to the educational, according to the cost required by the students. Source: Department for Education (2017).

The management of educational centres also has its specificities. Every state school and academy is run by a principal and a board of governors, a figure that corresponds to supervisors of the centre, representatives of families, staff and the corresponding local educational authority. Next to the director of the centre, there must be a minimum of seven governors in total, at least two parents, a staff member and a member of the local education authority. In faith schools there must also be a governor responsible for the religious ethics of the school. In independent schools, the role of the governor is to plan the financial and legal strategy of the school (Department for Education, 2020).

The diversity of the existing educational offer in British schools gained special importance after the Education Reform Act of 1988, which institutionalized consumer choice (Johnson, 2004; Walford, 2008), providing more information about schools through inspections prepared by Ofsted and the results obtained by students in their SAT tests. The type of school depends, on the one hand, on funding and, on the other, on its religious character. Miller (2011) lists up to 14 types of schools in the UK. If we do not deviate too much from our goal, we will only focus on economic and religious parameters. The classification according to funding can be reviewed in Table 3.1.

TABLE 3.1. *Classification of schools in the UK*

Funding	Type of school	Variants
State schools	Community schools	Community special schools
	Foundation and Trust Schools	Foundation special schools
	Academies and Free schools	Academy Trusts
	Faith schools	Voluntary-Aided
		Voluntary-controlled schools
	Grammar schools	
The State and enterprises	State schools with special characteristics	
	City technology colleges	
Independent schools	Private schools	

Own work from Miller (2011)

According to the economic parameter, schools are financed by the State (State schools) or by other groups (Independent schools). Within the first category, in 2002 academies, subsidized and independent schools, originated, and in 2010 free schools are licensed not to follow the curriculum and can hire their own staff (Butler-Sloss, 2015). Academies are funded directly by the government, not local authorities, and can be managed by charities, often chains of schools run by the same foundation, as in the case of Park View in Birmingham (Awan, 2017). Ofsted is responsible for its inspection and follows the same rules of admission, attention to diversity and expulsions as the rest of the schools financed by the State (Miller, 2011). Free schools have greater autonomy as they are not run by local authorities, so they establish their own rules for recruitment and payment of staff, as well as school schedules. Its origin is based on a similar Swedish procedure (Wiborg, 2010). They can be founded by charitable entities, but also by universities, religious groups, communities of parents, teachers who can found a free school without lucrative pretensions (Butler-Sloss, 2015).

Regarding the religious character of educational centres, those that are governed by the precepts of a faith, make up what is known as faith schools (Clayton, Mason, Swift and Wareham, 2018, p. 7). In the education act of 1944, religious literacy was locally agreed in a dual system led by counties and churches. Schools in which RE was organized by churches gave rise to faith schools (Butler-Sloss, 2015). Faith schools can be of two types depending on their funding. Voluntary Controlled schools are subsidised by the local education authority, which chooses most of the governance team, hires staff and controls admissions. Voluntary Aided schools receive a 90% subsidy from the government, governors are chosen by the religious body that founds them, and these in turn hire teachers and regulate admission (Butler-Sloss, 2015; Clarke and Woodhead, 2015). Faith schools operate the same as other schools maintained by the State, although they differ by the RE curriculum, the criteria for admission and recruitment of staff: these last two characteristics are what differentiate them from voluntary-aided schools (Miller, 2011). In 2019 figures, of the 6,802 state-funded centres, 26% belong to the Anglican church and 9% are Catholic. There are also 12 Jewish centres, 24 Muslims, 10 Sikhs and 7 Hindus (Long and Bolton, 2019). Faith schools enjoy great popularity, because they are believed to have higher educational quality (Clayton *et al.*, 2018), especially those of majority religions.

1.3.2. Religious Education

RE in England came into the spotlight in 1944 with the Education Act, which gave rise to a compromise between the state and Christian churches in the UK on the place of religion in modern schools (Clarke and Woodhead, 2015). There is talk of religious instruction rather than education and, for the first time, collective acts of worship and the indication for local education authorities to establish a permanent education advisory council were introduced (Clarke and Woodhead, 2015). In 1988, the Education Reform Act gave the central government greater control over local education, established Key Stages and introduced a national curriculum. In general, it was a conservative report that, among other educational areas, established guiding rules on the subject of religion and on collective worship in schools (Her Majesty's Stationary Office, 1988).

Firstly, it obliges the local education authorities to establish SACRE, which include representatives of the Anglican Church and all religious groups involved in the centre, teachers and local authorities (Her Majesty's Stationary Office, 1988 Sec. 11.- pp.1-5). Secondly, it establishes the daily acts of collective worship, which had to be mainly of a Christian character. Third, it decrees an agreed curriculum for the subject of religion (Sec. 6-7). Finally, under this law, it is agreed that Ofsted will inspect the RE of state schools, albeit with special arrangements in those schools where RE was not provided in accordance with the agreed curriculum (Sec. 13), which allowed many faith schools to make their own arrangements in their educational offering (Clarke and Woodhead, 2015).

From this document, several guides were published to specify the objectives that religion teachers should try to achieve. In 1989, several SACREs used the *Attainment in RE* manual, from the regional centre for RE at Westhill College, in Birmingham, which set out four principles: 1. Respect for the structure of the national curriculum; 2. Priority in the definition of achievements obtained in the subject; 3. Innovative educational notions as a basis for teaching practice and 4. Faculty of local education authorities to determine the religions on which to work (Barrat, 1989, p.3). The Education Act of 2002 required schools to promote spiritual, moral, cultural, mental and physical development in pupils, which would later be linked to so-called British values, which will be discussed later (Her Majesty's Pailrament, 2002).

Currently, RE in the UK maintains as its main objective to develop in students tools that allow them to know, understand and learn to investigate different religions and beliefs. The Council for Religious Education established in 2013

another non-mandatory frame of reference that serves as a guide to the SACREs, academies and free schools to develop the subject according to the needs of today's education. In line with its objectives, the contents of the curriculum proposed in such a document focus on the knowledge and understanding of one's religion and on the research of others, on reflection on one's own ideas and on the response to different ways of seeing the world in a rational way (RE Council of England and Wales, 2013). However, its voluntary nature meant that very few schools adopted the recommendations set out in the document and did not achieve its purposes. Today RE is an optional subject, all schools must offer it until the age of 13, when students decide whether to continue studying RE and attend daily acts of worship, with the authorization of families.

2. Trojan Horse's background

2.1. Religious Education from 1988 to 2014

Before 1870, RE was compulsory and taught by the Anglican Church. In 1870, after the Law for Elementary Reform, it was mandatory until the age of 13 (Butler-Sloss, 2015). These were the precedents for the Education Reform Act 1988, by which all schools were required to offer the subject of RE (Her Majesty's Stationary Office, 1988).

During the presidency of the Conservative John Major (1990-1997), after the government of Margaret Thatcher (1979-1990), the "back to basics" campaign was launched, which defended and promoted decency, the family, respect for the law and traditional teaching methodologies (Wintour and Bates, 1993). Building on the Education Reform Act, in 1991 the National Curriculum Council published further guidance documents for schools: In Exeter, the *Forms of Assessment in RE project* was set up and the *RE in The Basic Curriculum* guide was published in Suffolk, which proposed specific objectives and curriculum for RE (Gillard, 1992). In the same year, the National Curriculum Council published in York a first local curriculum framework that was used by most local authorities (Gillard, 2020). This document prescribed promoting the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of students, promoting opportunities, responsibilities and experiences for adult life and also including RE in all educational stages (National Curriculum Council, 1991).

Together with his Home Secretary, Kenneth Clarke, Major pushed his initiative to "go back to basics", promoting with a controversial report² traditional teaching versus a more innovative child-centred education, argued by the fall in the results of schoolchildren in the SAT of that year (Alexander, Rose and Woodhead, 1992). After 18 years of Conservative rule, in 1997 Labour's Tony Blair won the election and introduced important changes in the educational landscape, which would have a decisive impact on the religion-school relationship.

The Blair government would be characterized by private funding of public projects, numerous acts in favour of human rights and freedom of information, especially in the fight against homophobia. Also, in foreign policy, for sending British armed forces to support to the USA in the war in Afghanistan in 2001. The prime minister's priority, however, was education, according to his Labour Manifesto (Labour Party, 1996). The first academies appeared during his government in 2001 (Miller, 2011) and he opted to finance faith schools of religions other than Anglican or Catholic (Walford, 2008).

Meanwhile, the country's social situation was altered by two events. On the one hand, the terrorist attack on the twin towers in New York in 2001 shook and completely altered the way the West would relate to Islam ever since. On the other hand, communities in the north of England began to intensify constant riots over racial differences. These conflicts were investigated in Ted Cantle's report, which showed how different cultural communities were feeling socially excluded and attributed this exclusion to faith schools. As monocultural centres, faith schools seemed to be failing to develop tolerance for student diversity and the integration of religious minorities (Cantle, 2001).

The controversy increased with stories such as that of Emmanuel College, in Gateshead. It was published in the press that biblical fundamentalism was being promoted in that centre and it was said that creationism was being taught as a science (Herbert, 2002). The case attracted media attention, which then began

² The report Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A discussion paper was drafted at the request of the Conservative government by three experts on the education landscape: Robin Alexander, Jim Rose and Chris Woodhead. By the date it was published, January 1992, and co-authored by the three authors, the report is colloquially known as «The tree wisemen report», the "report of the Magi". It had great controversy for his conservative approaches, for example, the criticisms launched at the classical educational theories of the stages of learning of Jean Piaget or the defence of the subjects against the centres of interest, precedents of project-based learning.

publishing stories from other schools sued for teaching creationist perspectives such as scientific truths, including Muslim schools, Seventh-day Adventists, and Baptists (Branigan, 2002).

Following the London attacks in June 2005, the country focused on trying to confront terrorism. Blair resigned as prime minister, the result of the controversy generated by support for the USA in the war against Iraq and the lack of immigration control. He was succeeded by Gordon Brown (Gillard, 2020), whose main contribution was to try to divide the Department for Education into a Department of children, schools and families, led by Ed Balls, and another Department of innovation, universities and skills, led by John Denham. The purpose was to provide a more effective solution to the problems that both social spheres presented. However, the boundaries between the two departments were blurred and this led to problems in funding one or the other (Gillard, 2020).

It was short-lived, as faced with the financial crisis of 2007-2008, and the negative results of the Labour Party in the local and European elections, Brown resigned in 2010, and his government was followed by the conservative David Cameron, who formed a coalition with the Liberal Democrat party, being Deputy Prime Minister Nick Clegg. As to education, one of his main goals was to help parents and communities improve the education system by creating new schools (Her majesty's government, 2010). The coalition appointed Michael Gove as Minister of Education, who pushed for the initiative to convert all schools in England into academies, based on the idea that teachers and other education experts would decide how to improve schools and that these, in turn, would be financed by private companies (Barkham and Curtis, 2010). Local authorities thus lost control over schools and many saw in this initiative a strategy to centralize control (Gillard, 2020).

A new education law was published in 2011 that dismantled numerous reforms carried out during the Blair and Brown governments. They dissolved bodies such as the General Teaching Council in England, the Training and Development Agency for Schools and the Qualifications and Curriculum Development Agency. Much of the new law was devoted to academisation, introducing favouring measures such as abolishing the specialization requirement and encouraging the involvement of religious communities, among others (Her Majesty's Stationary Office, 2011).

That year academisation was followed by the opening of free schools, a Swedish initiative, and precisely in this country it was questioned not only for not having contributed to the improvement of results (Miller, 2011) but also for

generating competitiveness and social segregation in schools (Wiborg, 2010). In addition to private schools, which sought government funding and private companies that founded their own schools, religious fundamentalist groups opened free schools, which generated controversy when it was discovered that they were hiring unqualified teachers (Shepherd, 2013).

FIGURE 3.1. British Prime Ministers and the major events that occurred during their tenure

Prime minister		Actions for education	Other relevant events
Margaret Thatcher	1979	Education Reform Act (1998)	
		Daily worship activities	
		Generation of SACREs	Neo-liberal policies
		Compulsory curriculum and the right of families to choose a school.	
John Major	1990	Back to Basics Campaign: Return to Victorian Moral Praise	UK participation in the Gulf War
		Inequality in the education system	Pacification in Northern Ireland
			Riots in the north of England
Tony Blair	1997	Promotion of Faith Schools	Segregation of ethnic and religious communities Creationist scandals
Gordon Brown	2007	Division of the Department for Education	
		Plan for Children and Universities	
Coalition: David Cameron and Nick Clegg	2010	Promotion of Academies and Free Schools	Referendum for Scottish independence.
		Fundamentalist schools	Military interventions in Libya, Iraq and Syria
		Trojan Horse Case	
Theresa May	2016	Cuts in education and the Free School Meals program	Pre-Brexit efforts
Boris Johnson	2019-2022		COVID-19 Crisis
		Confinement: home schooling.	Independence of the UK from the European Union

Own elaboration from Gillard (2020) and Cole (2020)

In this context, in March 2014, the letter to Birmingham City Council arrives, allegedly addressed to a contact in Bradford describing the Trojan Horse operation (Awan, 2017), which had been tested in certain schools in Birmingham and was ready to be applied in educational centres in Bradford. This letter was investigated from the city council of Birmingham, then led by Albert Bore, and from the Extremist Unit of the Department for Education.

Of the previous lines, it has been possible to suggest those decisions that, dragged over the years, led to tensions within the school panorama and that ended up manifesting themselves in the case that concerns us. Over the following years, discussions have arisen related to the transition towards the centralization of control in government from local authorities, with the promotion of the privatization of education and with the promotion of academies and free schools and of religious schools that have generated, on the one hand, a lack of control over the government of educational centres and, on the other, an important cultural separation between religious communities. Next, we will focus on the debates on the relevance of faith schools, academies and the social representation of the Muslim community in the country.

2.2. Faith schools: Schools for all vs. Social integration

Since Blair's initiative to encourage the creation of faith schools, the debate has focused on determining what is best in educational terms: a school that allows an in-depth knowledge of the culture of origin, or a school that allows foreign students to integrate into the society in which they find themselves. The answer varies depending on the goal: separate or united communities. The situation is complex.

To begin with, it seems to be a common opinion in England that faith schools have higher educational quality, and so did Minister Blair (Gillard, 2007; Walford, 2008), although this belief is questioned (Clayton *et al.* 2018) and also focuses on Christian faith schools. To continue, the measures taken by Blair responded, according to Gillard (2007), to an impulse by the prime minister to show his commitment to multiculturalism, opening between 1998 and 2000 up to six Muslim, Adventist and Jewish schools. Blair's purpose seemed to be to promote quality education through schools run by religious communities and to provide this opportunity for all faiths.

However, Walford (2008) identifies three phenomena that question the former prime minister's commitment to multiculturalism. First, in the case of Christian schools, there has often been speculation that they were very selective with students according to their level and social class. Such selection could explain its good reputation in academic terms, suggest Clyton *et al.*, (2018). If the centre chooses the best students, better results will be obtained, regardless of the religious status of the centre. Second, Cattle's report (2001) showed evidence that the promotion of religious schools of all faiths only encouraged segregation between communities, leading to tensions between ethnic groups, such as those riots that occurred at the beginning of the century in Bradford, Burnley, Oldham and Leeds. Third, the curriculum of some Christian faith schools has been shown to include intolerant or radical ideas, and this evidence has not been as important as when something similar has occurred in a Muslim religious context (Walford, 2008). When the Trojan Horse came to light, the concern that already existed for Muslim faith schools increased when it came to terrorism and national security.

The role and existence of faith schools in secular societies seems to be becoming less adequate. The arguments for a critical view of these schools remain in the threat they pose to social cohesion and the perceived risks of indoctrination. However, these types of centres are still highly valued among British citizens, and their number has continued to increase in the nation (Gillard, 2007).

2.3. Academisation: Centralization vs. Local Autonomy

The published news about the Trojan Horse emphasized that the alleged plot appeared to be benefiting from the freedoms associated with the government academies program. In early 2014, Gove met with Albert Bore, Mayor of Birmingham City Council. According to Birmingham councillor Brigid Jones, Gove asked Bore what they were going to do about the letter scandal. Bore reminded him that, since they were academies, the responsibility lay with the government (Shackle, 2017).

The academisation movement arose as a result of social concern about the failure of some of the schools presented in the media (Baxter, 2016). With the argument of putting education in the hands of teachers in the UK and supporting schools to develop their own philosophies, curricula and organization of their resources, stated the White Paper: Higher Standards, Better Schools for All (Department for Education, 2005), the government had promoted academisation of

schools across the country. However, there is speculation that the real purpose would have been to transfer the control that the local authorities held to the central government (Barton and Hatcher, 2014). Can the government control the schools throughout the country? Can it know the specificity of each locality to meet its needs? The Trojan Horse is a solid basis for answering these questions negatively. The limited margin of decision that the local authorities have causes the centralization of power in a government with limited knowledge of what really happens or is needed in each locality. Faced with the outbreak of the case, Gove's successor, Nicky Morgan, announced that Birmingham would have continuous surveillance through an educational inspector, reinforcing the direct control of schools in this town. However, academies continued to be promoted.

2.4. Social representation of the Muslim community

Despite the wealth of religions and cultures existing in British society, their social representation is scarce. In the educational field specifically, in Birmingham, renowned for great diversity of religions and cultures, only 6.7% of teachers and 2.4% of school directors come from an ethnic or religious minority (Awan, 2017), while the proportion of ethnic minorities among students was four times higher than the national average in 2002. The percentage of the school population belonging to ethnic minorities was 66.6%, compared to 28.9% at the national level (Holmwood and O'Toole, 2018), which made it a special local education authority, focused on solving and preventing racial problems.

In 2010, the "Project Champion: Scrutiny Review" initiative was launched, whereby 216 surveillance cameras were installed in areas inhabited by Muslim communities in Cardiff, Glasgow and Birmingham, as an anti-terrorist measure. It brought much controversy for being seen as a discriminatory and unnecessary measure that had not been properly consulted. In fact, it was claimed that it risked violating Article 8 of Human Rights, concerning the right to privacy, or the Data Protection Act. It was justified, however, as a measure that would reduce crime, facilitate police work and, according to the report, foster a sense of security in the community (Birmingham City Council, 2010).

Such events support the existence of prejudices and false assumptions about the Muslim religion, which is promoted in the population through the media. Revell's (2010) study of primary school children's interpretations of Islam in the UK found that students' knowledge was the result of a complex web of relationships

in family, school and the media, not so of what they learned in the subject of religion. Two-thirds of the students interviewed related Islam to the term "war" and 11% to "terrorism." In general, all the children interviewed found it difficult to find similarities between themselves and the followers of Islam, showing incorrect notions such as that Muslims are poor, strict, always have large families or that they cannot go out at night. This study exemplifies well the perception of people who follow other religions as different, which implies great risks that the new generations will not be able to see similar individuals in other cultures.

Admitting a failure in the performance before the Trojan Horse, Albert Bore explained that on many occasions he had not taken action because he feared the risk of being considered Islamophobic. His commitment to community cohesion is hampered depending on which side he could lean towards (Baxter, 2016), and this fear shows that racism, and in particular Islamophobia, played an important role in the case. Public opinion determined by the media may have had too much influence on political decisions.

In Part II we contemplated the prejudices arising from religious causes and how in our current Western context, Muslims are perceived as "they" versus "us" (Cavanaugh, 2003). Also, we saw that in the prejudices towards the Muslim community we can contemplate how the image of the native Muslim influences that of the immigrant Muslim.

Armed conflicts in countries such as Iraq and Syria increased fear of Muslims, and Islam is widely and biasedly conceived in many Western countries. In an analysis of up to 6,507 newspaper articles, Poole (2000) found that most suggested that Muslims are different and unable to fit into British society. Consequently, the immigrant Muslim collective tries to maintain its differentiation and presents greater misgivings for coexistence in the country of residence (Del Olmo, 2009).

During the government of Tony Blair, the guilt of the Muslim community has been defended especially by Gove (2006). It is visible in his work and in the measures taken in the case. The most politically striking consequence is that, according to Antón and Hernández (2016), developed countries have begun to contemplate the emergence of ultra-right parties that defend nativism, an ideology that rejects immigration in favour of preserving its own population, in response to migratory movements often arising as a result of armed conflicts in the countries of origin.

It is proposed that one of the main causes of this inclination is the lack of intercultural education of citizens; both in our historical background, because we

run the risk of falling into the same mistakes of the past, and in the exercise of reflection and critical thinking, essential to avoid being persuaded by pernicious ideas transmitted for purposes that are far from the common good and coexistence in society.

3. The Legacy of the Trojan Horse

3.1. Investigation into the case

After the appearance of the letter in the town hall in Birmingham and its leak to the media, several investigations were launched to investigate what happened. The council sent the letter to West Midlands Police; simultaneously, the head of Education at Birmingham City Council, Brigid Jones, revealed that she had received hundreds of allegations about harassment of non-Muslim teachers and conspiracies to control schools (Elkes, 2014). The education inspection agency Ofsted conducted the first investigation, which was published on June 9th, 2014, nearly three months later. The then director Michael Wilshaw, led the emergency inspection of 21 schools (Gillard, 2020), five of them were valued as inadequate and put into special measures, when previously two of them, Park View and Oldknow, had already received an inspection and had been valued as good or outstanding (Awan, 2017).

3.1.1. Ofsted's research: the story of Park View

Birmingham's Park View centre gained fame as a school with a large number of immigrant pupils that improved markedly. Both academic performance and discipline in this school aroused the interest of educational institutions, especially in government. Park View became an academy and a network of schools with similar levels of immigration was established in Birmingham. All of these centres were incriminated in the letter (Shackle, 2017). Because of its leading role in the case and given that it was one of the main schools referred to in the letter (Diamond, 2022), we turned to the inspection that was carried out in this centre as an example to describe the role of the Ofsted inspection agency in the case.

Thus, in this section a second empirical work is introduced, a documentary analysis of the content of the official reports of Ofsted on the Park View educational centre. Depending on its purpose, according to López Aranguren's classification, it would be an "analysis to describe changes in the content" of the documents (López Aranguren, 1996, p. 6). The intention of the analysis is to compare the evaluations made on Park View in 2014 and those made in previous years on the same educational centre, in 2007 and in 2012, these reports constitute the sampling units of the analysis.

The three reports begin with a series of objective data of the centre and the law used as a reference for the inspection and the following sections are responsible for qualitatively evaluating the academic performance of the centre, personal development and well-being of the students, quality of the teaching staff and the curriculum the administration of the centre, and indications of improvement. At the end of the documents, a numerical qualification is given to each aspect included within each of the previous sections. The 2012 report adds a series of congratulations to students and staff for the improvement the school showed in the inspection.

Those concepts that served to compare the reports have been chosen as registration units. Thus, in a first group dedicated to the centre, concepts such as external speakers, use of the internet, sex education, bullying, equal opportunities and education on cultural diversity have been identified, and in a second group dedicated to staff and personal management, the concepts trust, involvement of the management team, intimidation, transparency in hiring are identified, rigor in the evaluation of staff and students, safety and ability to improve. These concepts are reflected in different observations of the two reports, which correspond to the context units of the analysis (López Aranguren, 1996). The observations recorded in the reports on the centre can be found in Table 3.2. and on personnel and personnel management in Table 3.3.

The 2014 report highlights a significant inconsistency. Although the behaviour and protection of the students received the assessment of "inadequate", when the strengths of the academy are pointed out, it is proposed that the behaviour of the students is good, especially among the students of higher academic level (Ofsted Report, 2014). But there is not only this inconsistency. If compared with those of the previous reports of this educational centre, the evaluations are strikingly opposite. Everything changes after the suspicions and distrust that the case generated through the media and in the government. When the letter came to light, public opinion turned to the schools involved, possibly affecting the impartiality of

the inspection. Interestingly, as Holmwood and O'Toole (2017) point out, everything that had been praised at the Park View centre as a promoter of its success in 2007 and in 2012 was considered problematic in inspections to identify the plot to Islamize schools in 2014.

TABLE 3.2. Observations from Park View research in 2007, 2012 and 2014 about the centre

Ofsted Report 2014	2007 and 2012 Ofsted Reports
Reasons why the school is valued in "special measures"	Comments on previous reports
External speakers have not been vetted properly. For example, those who speak to students as part of a programme of Islamic-themed assemblies (2014, p.1).	Very careful checks are made of the suitability of adults to work with children (2012, p.8).
Students are not taught how to use the Internet safely. They are not taught sex education and relationships effectively. They are not suitably supported in understanding how to protect themselves from all types of bullying (2014, p.1).	Students enjoy being in school. They feel safe and know how to respond to the very few incidents of anti-social behaviour or bullying (2007, p.6). Students talk maturely about bullying in all its forms and state that it is not tolerated at the school (2012, p.4).
Equality of opportunities is not promoted well (2014, p.1).	Promotion of equality of opportunity is at the heart of the school's work, creating a very positive and harmonious atmosphere (2012, p.7).
There are few opportunities for students to learn about different types of beliefs and cultures in the older year groups. Students are not taught citizenship well enough and or prepared properly for life in a diverse and multi-cultural society (2014, p.1).	Diversity is valued and celebrated (2007, p.4). Students enjoy the many opportunities to celebrate diversity and reflect on their lives, through the school's provision of collective worship and well-organised programme of assemblies (2007, p.5).

Own work from Ofsted Reports 2007; 2012; 2014.

Initially, they argue that the academy's work to promote awareness of the risks of extremism was inadequate, an aspect that is not mentioned in the two previous reports. On the teaching-learning process, the 2014 report criticises the low ban placed on speakers outside the school, while the 2012 report assesses the careful reviews carried out to ensure the adaptation of adults working with children. In 2014 it is also proposed that students do not receive training on the use of Internet, sexual relations or harassment. Although the two previous reports do not mention the use of Internet or sex education, the mature way in which students talk about bullying in all its manifestations is positively valued.

Regarding equality of opportunity, in 2014 it is considered that it is not well promoted, but in the 2007 report it is presented as an item valued as good, and in 2012 they go further, writing that the promotion of equal opportunities is at the heart of the school's work. Regarding diversity, in 2014 they stated that there are few situations to talk about different cultures and beliefs and that students are not prepared to live in a multicultural society. This assertion again clashes with what was stated in the 2007 report, where in two sections it is said that diversity is valued and celebrated on many occasions, thanks to assemblies and collective worship activities.

Inconsistencies are less explicit in the arguments concerning school staff and management. The same observation tools have been used in all three reports: interviews with students, families and teaching and non-teaching staff, but the testimony of staff in the reports shows very different realities, especially in the rigor of the evaluation, security measures and the capacity for improvement. First, on the rigor in the evaluation of students, in 2014 it was reported that managers do not evaluate with sufficient precision the achievements of students, including those with special educational needs; but in 2012 a rigorous self-assessment programme was praised, and the progress of pupils with special needs, disabilities or ethnic and linguistic minorities was valued. Second, in 2014 the failure of principals to ensure the safety of students is noted, when in 2007 it appears in the report that safety requirements were rigorously applied, and in 2012 safety policies and procedures were valued as excellent and regularly reviewed. Third, the capacity of the management team to improve is considered insufficient in 2014, but in 2007 the rigorous leadership of the director was valued to achieve a rapid improvement of the school, and in 2012 a promotion of self-evaluation for the continuous improvement of the centre was highlighted. How could it change so much in such a short time?

Several authors criticized Ofsted's inspection as biased (Awan, 2017; Shackle, 2017), and is that, although the concepts related to the teaching-learning process were concrete and easily verifiable as can be seen in Table 3.2., those referring to personnel and school management were ambiguous and generalist. Suspicions of Ofsted's malpractice in the case do not constitute the organization's first questioning. Watching Watchmen, a centrist think tank, determined that inspectors did not have the skills to make fair judgments and should pass an accreditation test (Simons and Waldegrave, 2014). In addition to Ofsted's, many more investigations were urged, at the request of local and national governing bodies.

TABLE 3.3. Observations from research in Park View in 2007, 2012 and 2014 on school staff and management.

Ofsted Report 2014	2007 and 2012 Ofsted Reports
Reasons why the school is valued in "special measures"	Comments on previous reports
A significant number of staff reported to inspectors that they have no confidence in either senior leaders or governors (2014, p.1).	Morale is high and all staff work effectively as a team. (2007, p.4).
Staff believe that governors involve themselves in the running of the academy (2014, p.1).	The headteacher's investment in 'growing her own' staff is strengthening teamwork and enabling individuals at all levels, particularly middle leaders, to realise their potential and add value to the school (2007, p.7).
Some staff feel intimidated and are fearful of speaking out against changes (2014, p.1).	
The academy has not ensured that recruitment practices when appointing or promoting staff are fair and transparent (2014, p.1).	The headteacher's investment in the professional development of staff is commendable (2007, p.5).
Senior leaders and governors do not evaluate the work of the academy rigorously enough. (2014, p.1).	The school has established an exceptionally rigorous programme of self-evaluation, and this contributes to the clear, upward pattern of improvement in examination results (2012, p.6).
They do not monitor the achievement of different groups of students, including those with special educational needs (2014, p.1).	Students with special educational needs and/or disabilities make excellent progress, as do students from minority ethnic heritages and those who speak English as an additional language (2012, p.5).
Governors have failed to ensure that safeguarding requirements and other statutory duties are met (2014, p.1).	All requirements for safeguarding students are in place and rigorously applied (2007, p.7).
	Safeguarding policies and procedures are outstanding. They are reviewed regularly, so that adults and students have an excellent understanding of safety issues (2012, p.8).
There is insufficient capacity in the senior leadership team or among the governing body to bring about improvement (2014, p.1).	The headteacher's determined and rigorous leadership has been key to sustaining the rapid improvement of the school (2007, p.7).

Own work from Ofsted Reports 2007; 2012; 2014.

3.1.2. Clarke and Kershaw's reports

Peter Clarke, head of the counter-terrorism division of London's Metropolitan Police, conducted another investigation into the case requested by Michael Gove on July 22nd, 2014. This investigation was seen as a provocative act (Barton and Hatcher, 2014), since the fact that the minister of education delegated to the anti-

terrorist command placed the case directly in the context of violent extremism (Holmwood and O'Toole, 2018). It was widely criticized by community members, local authority and police (Awan, 2017). Clarke defends himself in his report, claiming that he held the position in the counterterrorism division until 2008, and that he did not approach the report from that perspective.

I have been at pains to explain to everyone I have met during the course of the investigation that I have not approached my task from the perspective of counter terrorism, nor through the lens of the Prevent strand of the government's counterterrorism strategy.

(Clarke, 2014, pp.17-18)

Clarke reviewed reports from the Education Funding Agency and Ofsted. He also had access to any documentation that Birmingham City Council could offer. The key source for the research was personal testimony obtained from 50 interviews and meetings with principals, faculty and other school staff. The interviewees, says the author, alleged concern about the adverse consequences that their participation in the research could have (Clarke, 2014).

Around the same time, Birmingham City Council requested another investigation from Ian Kershaw, North Birmingham's director of education, on July 14th, 2014. Kershaw interviewed 50 witnesses and, unlike Clarke, found no evidence of radicalization, but he did find efforts to govern the school on strict religious grounds. In its introduction, he asks to read the report considering that the topics covered in it do not affect most of the city's schools, of which a large part were highly successful (Kershaw, 2014).

The authors shared information whenever possible (Barton and Hatcher, 2014). In his introduction, Clarke claims that the investigation took place in a climate of great rumour, speculation and unproven assertions. Therefore, he sought at all times to collaborate with Kershaw to minimize the confusions derived from the media controversy and its impact on the students and families involved. Only on occasions when a testimony could not be shared with third parties was data sharing limited (Clarke, 2014).

The two reports constitute one of the main resources for the study that have been used in the main reference sources on the case (Holmwood and O'Toole, 2018; Diamond, 2022), reflecting significant points of convergence, which corroborate what happened in Birmingham, as well as divergences that reflect the approaches and objectives of each of the researchers. Clarke, more generalist, addresses information and recommendations for all governing bodies, from the local to the

national level, and Kershaw addresses almost exclusively the scope of Birmingham and its city council.

The two authors begin by trying to determine the veracity of the letter. Clarke begins by describing chronologically the known facts in the aforementioned centres, referring to them as examples of the success of the control plan in Birmingham. The ones that Clarke cites are those that appeared in the letter and the reasons why they were implicated in the plot. At Adderley Elementary School some staff members tried to accuse the principal of falsifying resignation letters. Regents Park Community and Springfield described events of the same nature in 1993-94 and Saltley Specialist Science College showed that the government team had gotten Principal Balwant Bains to call for his resignation (Clarke, 2014).

From his interview with Bains, Clarke highlights several irregularities identified in other schools investigated in the report, which are also mentioned in Kershaw's report (Table 3.4.), which analyses the steps to control the schools described in the letter. He locates them in a map to analyse the proximity between them and the local mosques, to check the first step of the alleged plot, on the identification of vulnerable schools. Kershaw highlights common patterns of behaviour that suggested a connection between them and finally determines whether each step mentioned in the letter could be checked in the suspicious schools, indicating: "yes", "no" or "could be". The centres that were identified with most of what was indicated in the letter were Adderley, Golden Hillock, Highfield, Lozells, Moseley, Nansen, Park View and Saltley, 8 of the 14 that appear in Kershaw's list. A school with more than one affirmative answer was inspected (Figure 3.4.).

Kershaw attributes to the governors of the schools involved a failure to monitor the security required in public standards. The governors ignored financial regulations and the decisions were not objective or transparent, nor the continuous training of the new governors (Kershaw, 2014). The author said he saw in the schools evidence of the five steps described in the letter, which, as can be seen in Table 3. 4., largely coincide with those of Clarke.

According to Clarke, an imposition of segregationist attitudes and practices of a current of Sunni Islam was revealed, which if not intervened would inhibit the participation of students in modern British society (Clarke, 2014). It appeared to be a deliberate attempt to convert secular state schools into religious schools, which could stem from an international movement to increase Islam's role in education. Along with this idea, he reports some of the promoters of this alleged initiative: the Association of Muslim schools in the UK, the international board of education,

research and resources the British Muslim Council or the Association of Muslim parents.

Kershaw saw no evidence of a coordinated plot to control schools on behalf of Muslim students. He praises the growing interest of the Muslim community in Birmingham to participate in the development of schools and academies, but observations show that the way in which some individuals sought to achieve this goal was questionable. These individuals were identified in several schools in the area, in which they moved changing roles and from which they were discovered, through the testimonies of witnesses, connections between them and inadequate recruitment processes.

TABLE 3.4. Main observations by Clarke and Kershaw

Clarke (2014)	Kershaw (2014)
Irregularities in employment practices: Positions of responsibility were filled according to individual interests (para. 4.2.)	Inappropriate appointments: Positions of responsibility were given to friends or family (para. 9.6.).
A strategy of harassment to oust the headteacher (para. 3.1.)	Extortion of directors: They were continually required to provide information, being challenged or belittled in Ofsted inspections (para. 9.2 - 9.4.).
Curriculum modifications: The religious component was exacerbated modern languages were not taught and there were restrictions on RE (para. 3.1.).	Curriculum modifications: Directors were required to eliminate knowledge of other religions or affective-sexual education (para. 9.1.).
Inappropriate proselytising in non-religious schools: Muslim identity was reinforced, and others were excluded. Beliefs were taught as facts, schools were decorated with posters and Islamic motifs, prayers were forced, conservative Islamic practices were introduced into everyday life, and some assemblies dealt with earlier Western themes. In addition, intolerant and homophobic behaviours would have been observed in these assemblies (para. 4.1.).	Assemblies of Islamic content: These assemblies did not have the authorization of the SACREs or the Department for Education in the case of the academies, which implies that they were breaking the law (para.10).
Unequal treatment and segregation: There was a division along racial and gender lines: non-Muslim students were excluded from enriching activities and Muslim identity was reinforced to the exclusion of others (para. 4.1.).	

Own elaboration based on Clarke and Kershaw's reports

Both reports identify responsibilities in the same bodies: in the town hall, in the government, or in the Department for Education, in the inspection body Ofsted and in the SACREs. After the conclusions raised on the responsibility of each

organ, the authors recommend strategies and guidelines for action according to the information obtained in the course of the research. The difference in both reports is in the number of recommendations for the bodies to which they are addressed. To solve the problems observed, Clarke throws proposals especially for the Department for Education, Birmingham City Council, Ofsted and some general comments. Kershaw specifically addresses the city council and local authorities, addressing strategy, leadership, training, government monitoring and complaints management, as well as the interaction of the city council with other governing bodies.

About Birmingham City Council and Local Education Authorities

Clarke claims that the performance of the functions of Birmingham City Council had been inadequate since most of the schools investigated and in which bad practices were detected were maintained by the consistory. It asserts, on the one hand, that the city council was already aware of the main allegations highlighted in the Trojan Horse letter before it arrived, since the end of 2012, according to other documents and letters found, where the directors of the centres expressed their concern about the practices that were taking place in the schools (Clarke, 2014, Para. 8.8). On the other hand, it states that the city council did not support the principals who were being harassed by its management team, especially in Moseley, Golden Hillock and Saltley schools (Para. 8.13).

Kershaw suggests that Birmingham City Council's failure to tackle these problems was exacerbated by the idea that the council was unwilling to address controversial issues with school management because of the risk of being accused of being racist or Islamophobic (Kershaw, 2014, Para. 95). The main faults for which Kershaw holds Birmingham City Council responsible are based on risk monitoring on the one hand and the handling of complaints it received on the other. On risk monitoring, the author highlights the progressive reduction of resources allocated to the surveillance of schools, adopting a particularly lax approach in academies (Kershaw, 2014, Para. 36). The only data used for the evaluation of the schools were the results of the Ofsted exams and reports, but no data that would be considered essential to assess the risk of certain standards of leadership quality, such as financial information or the register of complaints, was not analysed. In addition, if Ofsted qualified the school as outstanding, it was not revisited (Kershaw, 2014, Para. 37).

From the beginning, the slowness with which the city council responded to complaints made by the directors of the centres who were being intimidated and

harassed by local governors of the centres was criticized. In most cases, instead of tackling the problem, they urged the director to retire (Kershaw, 2014, Para. 44). As a solution, Kershaw put forward the following recommendations:

- R.14. Establish a task force to investigate complaints about the behaviour of governors in schools.
- R.15. Revise complaints policy, with clear criteria to judge the effectiveness of reports to the director of the minor's services each end of the month.
- R.16. Urgently address concerns in specific schools (Al-Hijrah, Saltley and Al-Furqan) about security, financial matters and failures in the investigation of allegations of irregularities.

Clarke proposes that the city council should review its policies to support subsidized schools in their functions: review and intervention in emerging trends, balance in the face of community tensions, always prioritizing security measures (Clarke, 2014, R.4). In the same vein, Kershaw proposes that the city council should work with different governing bodies:

- R.17. With the SACREs: review the monitoring of the roles regarding the determinations of the council and how to share the information obtained.
- R.18. With Ofsted: discuss the review of quality assessment processes and curriculum in schools.
- R.19. With the Department for Education: review the diligence process and determine the capacity of academies foundations as sponsors of the conversion of schools into academies.
- R.20. Within the same town hall: consider a debate on the requirements of secular schools to provide acts of religious worship, mainly of a Christian character.

Regarding leadership, Kershaw also suggested supporting staff in confronting bad practices (Kershaw, 2014, R.2) and ensuring access to learning about music, sport or sex education, without any limitations of culture or faith coming into play (Kershaw, 2014, R.3).

Regarding the hiring of governors, Clarke (2014) urged action to improve the selection process in schools, with the following recommendations:

- R.10. Ensure that they received good training and intervened effectively before a governor who deviates in his work.
- R.11. Revise the guide of governors and clarify the expectations of their role, indicating the skills required, both of the governors and their trainers.

- R.12. Except in particular circumstances, a governor could only be governor in two colleges at the same time.
- R.13. Check the details of the governing body on the centre's website.
- R.14. Consider whether certain persons should be involved in the management of schools.

Kershaw (2014) added:

- R.10. Monitor the work of local governors through audits.
- R.11. Review their hiring.
- A. 12. Bring the support service closer to staff to increase their access to information on leadership, governance and performance in schools.
- R.13. Design indicators sensitive to the recruitment process, complaints from staff, family and governors, bullying and discrimination to assess risk in schools.

Regarding the relationship with directors, Clarke proposed that the city review the commitment agreements signed in the last five years to consider whether they were appropriate and whether the city council should have done more to exercise its obligation of care (Clarke, 2014, R.6). In this regard, Kershaw also proposed to review the supervisory capacity of schools (Kershaw, 2014, R.9). It would be necessary to create a policy of joint work by ensuring that the relations between governors and management are controlled and that relevant information is systematically analysed (Kershaw, 2014, R.1).

About the Department for Education

Clarke lashes out at the academies, since several of the centres investigated had recently acquired that status and, according to his informants, although the bad practices would have already taken place before, they intensified after generating this transformation:

Academies are accountable to the Secretary of State, but that accountability can prove inadequate in circumstances where the governors are pursuing an inappropriate agenda but where the educational and financial performance of the academy indicate that everything is fine.

(Clarke, 2014, Para. 9.2).

Clarke argues that the Department for Education should have been more attentive to governance changes in the academies and ensured that they met the agreed requirements, not only with the testimony of volunteer witnesses, but with an adequate inspection plan. Clarke therefore recommends that the Department for

Education review the process by which schools could become academies or form foundations and ensure an adequate assessment of their capacity (Clarke, 2014, R.7), as well as require academies to notify changes in the governing body to the Department for Education (Clarke, 2014, R.8).

Clarke's other recommendations for the Department for Education were as follows:

- R.1. Revise the process by which the QTS certificate was awarded to teachers to avoid abuse.
- R.2. To ensure that all schools include the Prevent strategy in the role of the designated teacher for child protection.
- R.3. To target teachers who fail to comply with teaching standards.
- R.15. Continue reviewing and analysing the evidence obtained in the investigation to consider future actions and extrapolate the case to other areas of the country where there may be similar problems.

About the Ofsted Inspection

Clarke points to the existing controversy over the inconsistencies of the conclusions of the inspection body, although he adds that its results coincide with those obtained with the latest Ofsted inspections in schools placed under special measures (Clarke, 2014, Para. 9.7). However, although Ofsted's inspections conclude that schools were not being properly governed, Clarke saw no evidence of governance problems in general, but that the problems lied with certain principals of some schools in Birmingham.

For Ofsted, Clarke recommends considering whether the inspection framework is capable of detecting indicators of extremism and ensuring that the character of the school does not change substantially without proper process (Clarke, 2014, R.9). And in general, for Ofsted, the City Council and the Department for Education recommends revising their respective channels to ensure adequate protection and appropriate judgments of indicators of extremism (Clarke, 2014, R.5).

Kershaw indicates that Ofsted failed to identify dysfunctional governments and instances of curriculum manipulation in its routine inspections (Kershaw, 2014, Párr.54). In addition, complaints addressed to the inspection office were not reaching the town hall. He says Birmingham City Council should not rely on Ofsted to assess the governance of its schools. In its inspections, it does not deal with financial management, the quality of the curriculum or the adequacy of governance

in general. If this work is not taken over by the local government or by the Department for Education in the case of academies, he says, an inevitable loophole is created (Kershaw, 2014, Para. 55).

In summary, Clarke's report evidences the government's position on the case: "There was a deliberate attempt to convert secular state schools into exclusive faith schools in all but name" (Clarke, 2014, p.48). Although he concludes that there were indications of a plot and efforts to govern the school on strict religious grounds, he found no evidence of radicalization. In addition, it recognizes serious failures in the control of academies by the Department for Education, and that the process by which schools could acquire such status should be reviewed. The report states that bad practices had accelerated following the conversion of the centres into academies. It urged the need to consider how to follow the change of status, so that they were transparent and understandable to all parties involved.

Kershaw's report found no evidence of a plot (Awan, 2017), but it did provide evidence that schools considered non-religious were not acting according to their denomination, without following a secular ethic. He also provided recommendations, addressed to Birmingham City Council and without mentioning the problem of academies, an area in which he had no control. It has been seen that in both reports there was a clear will to provide solutions to the problems that arose in all the areas involved in the case. After an analysis similar to the one we have carried out, Barton and Hatcher (2014) concluded that the recommendations made by both reports could not be carried out without a review of the sharp cuts in education, attributing to the complexity of the problem the economic factor. The case ended up proving that the letter had been a fraud but revealed the number of problems that education policy was suffering in Birmingham in particular and in the UK in general. Next, we investigate the actions that were finally carried out by the government of the country, deepening the Prevent strategy and the promotion of British values.

3.2. Decisions in the political field

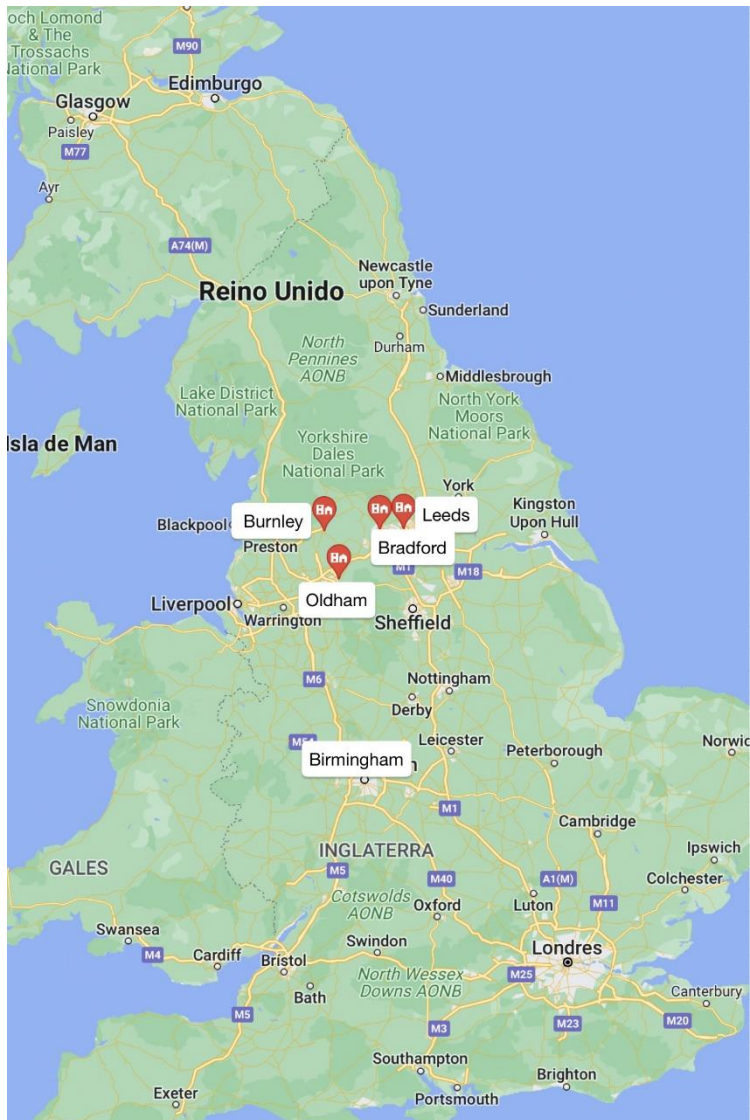
The Trojan Horse scandal took place in a context determined by foreign and domestic policy decisions. Regarding the first, contemporary history has shown that decisions such as the support of the UK to the USA in armed conflicts that harmed Arab countries contributed to the emergence of terrorist acts that, among other effects, produced fear and social rejection of Muslims residing in the country.

Regarding domestic policy, the management of the Trojan Horse was determined by similar precedents. In 2001 riots took place in the cities of Bradford, Burnley, Oldham and Leeds between ethnic groups of white and Asian origins (Johnston, Burgess, Wilson and Harris, 2006) (Figure 3.2). These social problems were attributed to a lack of cohesion in the communities (Casciani, 2006). In response to this type of conflict, it was proposed, both in the maintained and independent centres, to strengthen the control and develop the morale of the children through the promotion of the so-called "British values". This proposal gained popularity in 2014 when the Trojan Horse case was known.

The Prevent strategy is a project to finance counter-terrorism initiatives (Department for Education, 2015). In 2008, under the Brown government, it was estimated that in the 261 projects carried out since this strategy in the 2007-2008 academic year, it had been possible to reach 44,000 citizens through debates, educational, cultural and sports activities (Her Majesty's Government, 2011). In 2010 it was reviewed by the coalition government, which argued that funds earmarked for the Prevent strategy might not be being invested in relevant projects (Her Majesty's Government, 2010). For this reason, in 2011 a report was published developing what has been done so far in terms of preventing terrorism and proposing new lines of action concretized in three objectives: to challenge pro-terrorist ideologies, to protect the vulnerable and to support the sectors that were more likely to be at risk of radicalization. Education figures first in this third objective, ahead of the Internet, religious institutions, the health system, the justice system and the charities sector.

The 2015 update focused on emphasising British values as a guide to preparing pupils for life in modern England. Paragraphs 57 to 76 of the report address everything related to the education sector and return to the same indications as in the previous report, this time making explicit the promotion of British values as part of the requirements of educational quality and for the spiritual, moral, social and cultural development of students (Department for Education, 2015).

Figure 3.2. Location of the 2001 riots



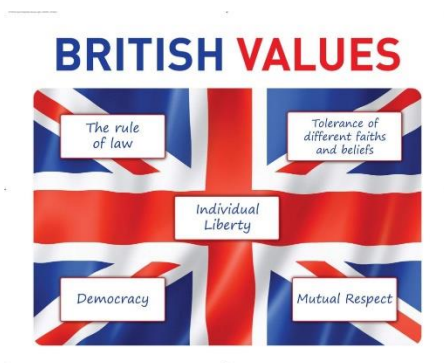
Own elaboration through Google Maps and from the data of Johnston, Burgess, Wilson and Harris (2006)

From then on, Ofsted was entrusted with the task of taking care of the fulfilment of this obligation in the centres. The coalition government called on all schools to develop a strategy to ensure the promotion of British values: following the law, tolerance, individual freedoms, democracy and mutual respect (Figure 3.3). In the case of maintained schools, a guide to promote them was presented (Department for Education, 2014a). Its development should contribute to students knowing the democratic process, knowing that "the freedom to choose and hold other beliefs is protected by law", that "living under the rule of law protects citizens and is essential for their well-being and security" and that they knew "the importance of identifying and combating discrimination", among others (Department for Education, 2014b, pp. 5-6).

Independent schools, not subsidized by the State, also had to comply with the promotion of these values. To this end, a specific guide was published (Department for Education, 2016) in which, apart from describing and giving guidelines for applying British values, it is indicated that the promotion of discriminatory behaviour towards groups based on their beliefs will not be tolerated.

The promotion of British values is closely linked to the intention to strengthen national identity as a means of cohesive society (Holmwood and O'Toole, 2018). There has been much speculation recently that fostering national sentiment could imply a greater desire to empower British society and differentiate it from the rest of Europe.

Figure 3.3. Poster on British values presented on The Avenue Primary School website



Source: British Values, Equality & Diversity | The Avenue. (2022),
<https://www.theavenueprimaryschool.co.uk/british-values>

The consequences of a false letter

The letter ended up being a fraud, but the problem did not end. With the scandal emerged sources of controversy that fed the media of impact. In general, they promoted the rejection of the Muslim community of these schools and in these areas.

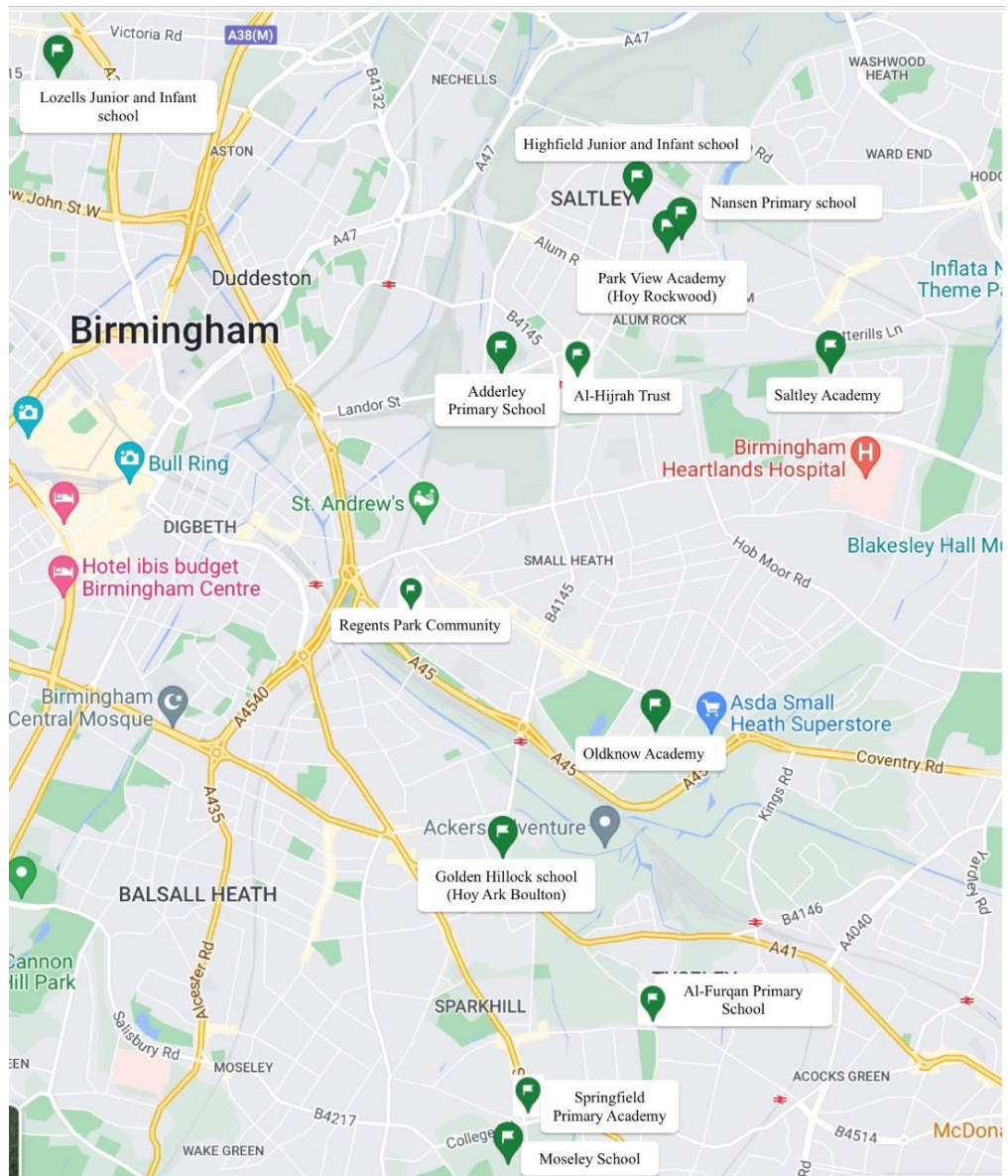
The media echo of the case and the numerous investigations that were carried out had a great impact on the educational landscape of Birmingham in particular and the UK in general. In fact, in response to research by Birmingham City Council and the Department for Education, Michael Gove wrote to all schools in England, asking them to be alert to possible signs of extremism, female mutilation or sexual exploitation among their students, signs, in his opinion, of radical Islam (Burns, 2014).

Another consequence of the case with the greatest media impact was the confrontation it generated in the government. Gove criticised the approach of the Home Office, then led by Theresa May, to avoiding non-violent extremism. May, for her part, related the scandal to Gove's academisation policy (Shackle, 2017). This disagreement filled several press articles of both ideologies. Research showed the intention to recruit Muslim staff in east Birmingham schools (Clarke, 2014; Kershaw, 2014). Following Ofsted's inspections of 21 schools, 5 of them were devalued: Park View, Golden Hillock and Saltley, secondary school, and Oldknow and Nansen, primary education (Figure 3.4). They were all close by in one of Britain's most socio-economically depressed areas.

In the case of Park View, it was a success story in the area for its good results and the evaluation of outstanding by Ofsted. It was located in the suburbs of Alum Rock, an area with a high level of poverty in the city, 99% of its students were Muslims and 72% were applicants to the Free School Meals program³ (Awan, 2017; Holmwood and O'Toole, 2018). Its then director Lindsey Clarck received an Officer of the Order of the British Empire award for this triumph (Shackle, 2007) and before the scandal, Ofsted boss Michael Wilshaw congratulated them saying they were doing fantastically well (Keogh, 2012).

³ The program *Free School Meals* It's a plan of the State. This is aimed at schoolchildren whose families are in a situation of economic dependence. In many studies it is used as an indicator of poverty in an educational community (Gov.uk, 2022).

Figure 3.4. Location of the educational centres involved in the Trojan Horse



Own elaboration through Google Maps

After receiving the positive evaluation in 2012 the school became an academy and, progressively, other schools of the aforementioned were adhering to the foundation of Park View, with the purpose of improving their educational quality. Golden Hillock received protests from families for its poor results, to which its director, Matthew Scarrot, responded with criticism of the strict evaluation criteria. In March 2013 he would leave his post so that in October the centre would join the Park View Foundation. After becoming an academy in 2012, Nansen School also joined the foundation, with Razwan Faraz as deputy principal (Holmwood and O'Toole, 2018).

The Park View centre was among the top 14% of schools nationwide in January 2012 (Shackle, 2017; Holmwood and O' Toole, 2018), and continued to maintain results above the national average in 2014 (Ofsted Report, 2014). Following the scandal, the effectiveness of student performance decreased significantly, followed by negative and hostile publicity. The future and reputation of the students involved were the main victims of the case.

Many families expressed concern about the prospect of indicating the name of their children's school on college admission forms (Barton and Hatcher, 2014). The impact on the image of the schools was such that the Park View Foundation ended up changing its name to Rockwood Academy, as parents saw that the prospects for access to university or a job by students were hindered if the evaluators or contractors knew that they had studied at that centre (Awan, 2017).

Awan's (2017) study on the impact of the case on Birmingham's Muslim community reflected a sense of lack of identity and belonging, and that its impact would damage community cohesion and diversity in the city. In response, the Putting Birmingham School Kids First campaign promoted on the night of June 26th of that year brought together approximately 500 people, with the aim of ensuring that any problems in the governance of schools in Birmingham were solved and to confront false and divisive allegations about radicalism, extremism or terrorism. Several political bodies of Birmingham City Council joined this campaign (Brighouse, Mahmood, Blower, Yaqoob, Allen and Coss, 2014). In their manifesto, they sued allegations of the extremist plot and Gove's intent to attack the Muslim community with biased inspections of Ofsted. In short, the central government, specifically Michael Gove, was perceived to blame the Muslim community (Awan, 2017). According to the Freedom of Information institution, of the 21 schools investigated, 6 inspections were ordered by Ofsted and the remaining 15 requested by Michael Gove. Of these schools, four appeared in the Trojan Horse

letter. The remainder, with the exception of one of which there were complaints, had had no reason to be investigated (Barton and Hatcher, 2014).

From what has been reviewed so far, it is clear that cultural diversity is present in British society and is considered in the education of future citizens. However, reality shows that more needs to be done to embrace all cultures equally. The British government strengthened school inspections and pushed for the development of so-called British values at all levels, from kindergarten to secondary education. The influence of the media on public opinion was shown to have an impact on the way the case was approached (Barton and Hatcher, 2014). In conclusion, England intends to address multicultural perspectives on its religious upbringing, but in the face of a threat of foreign extremism, it turned to national thinking to respond to alleged threats aimed at future generations. These decisions and their repercussions are one of the main points of interest of this research.

Throughout this Part III we have made a journey through the history of the Trojan Horse. It has not been the intention to tell the story that overflowed so many newspapers in England in 2014, but to focus on those aspects that could be of relevance to be able to foresee and act in an appropriate way in the face of similar future cases. Academic articles, press and books have been used solely for the case, such as those of Baxter (2016), Holmwood and O'Toole (2018) and Diamond (2022). However, the description of the case is not complete without the testimony of informants who lived the story first-hand, as victims, agents for the resolution of the problem, within the national or local government, etc. All these testimonies contribute to closing the story and to confirming or keeping in question those variables that could have a real influence on the management of similar cases. Part IV corresponds to the empirical one of this thesis, in which information will be analysed from interviews with informants involved.

PART IV

The Key players of the Trojan Horse

Fieldwork

So far, we have defined the three basic concepts of this thesis: religion, education and politics, their relationship between them and their role in the case worked. It has been tried to offer a vision of the Trojan Horse case that could be considered the official version, with which the press made it known. This vision has been synthesised from the analysis of documentation on educational policies and on what has been published on the Trojan Horse case, both in the press and in official reports and academic articles. Following Martínez (2006), all this has constituted the discovery phase of the thesis.

This Part IV will try to deepen, through qualitative research, in the third research objective of an explanatory nature: to analyse the perspectives of referents in the case, including positions on politics, religion and education. In this phase of justification-confirmation (Martínez, 2006), we will try to verify what has been proposed so far and contrast it with the visions of people involved from different spheres. The analysis of interviews will constitute the main empirical study of the work. As anticipated at the beginning, to develop this study, the five phases of qualitative research of Denzin and Lincoln (2018) have been used, which we will proceed to describe below.

1. Phase I: The investigator-witness and ethical issues

Denzin and Lincoln assume that every researcher is "socially conditioned" (Denzin and Lincoln, 2018, p. 21). The researcher faces the object of study according to its subjectivity. This first phase, focused on the researcher and his personal bibliography, is about basing a motivation to approach the case of the Trojan Horse.

In certain narrative parts of this text, a certain biography of the researcher has been released (Hernández Carrera, 2014), from which the reader has been able to identify characteristics that would be relevant to understand the way in which the research has been presented so far: the field of teaching, a specific interest in British culture or the concern for the clash of cultures and religions could be the necessary data for this purpose.

Regarding the ethical issues assumed during the investigation, it should be noted that the individual interview has been used as a data collection technique, with informants more or less involved in the case. "Every sociologist must assume

the responsibility of ensuring the physical, social and psychological well-being of the participants involved in his research and in no case harmed by it", states the British Sociological Association in its practical statement of ethics (2002, p.5), which has served as a reference to address the ethical issues of research with regard to the interviews conducted.

First, the participation of informants was free and voluntary. John Holmwood, who could be considered the gatekeeper of this investigation, provided some names of possible informants and their position during 2014. The rest of the information about the participants was obtained through searches in the digital press and in social networks. Through the email addresses, found through the corporate website of each informant, a detailed description of the objectives of the investigation was offered, alleging in each case how the involvement in the case had been discovered and the reason why that person was considered a relevant informant for the investigation. Finally, the credentials of the researcher and of the University of Zaragoza to which he belongs were detailed. By agreeing to conduct the interview online, they gave written informed consent (British Sociological Association, 2017, pt. 18).

An ongoing relationship has been maintained with the informants, offering them access to the transcript of the interviews and follow-up by John Holmwood as research gatekeeper. They were also offered the possibility to ask not to use or qualify the information provided in the interview via emails (British Sociological Association, 2017, pts. 19-22).

At all times, attention has been paid to generating a climate of mutual trust between the interviewer and the interviewee, starting by explaining the reasons for the investigation and first offering the informants the possibility of raising any doubts they may have. In this way, the aim was to mitigate the possible invasion of the privacy of the informants and make the experience as comfortable as possible for them (British Sociological Association, 2017, pts. 23-25).

Regarding confidentiality, it is relevant to comment that many of the informants of this investigation are or have been public figures known locally in the city of Birmingham. During the case their names appeared repeatedly in the press, and they offered several interviews on many digital portals. However, everyone will be identified at the text with their initials. Given the impossibility of conducting the interviews personally, the first phase of interviews was carried out through videoconferences made through the Zoom or Teams platforms. Zoom video conferences are automatically recorded, which made it easier to transcribe. Those interviews in which the informant asked not to be recorded only notes were

taken. Finally, once the data obtained was processed, it was forwarded to the informants to ensure that they agreed with the information registered (British Sociological Association, 2017, pts. 26-28 and 31).

2. Phase II: The Constructivist Paradigm as an interpretation perspective

As anticipated at the beginning of the thesis, we approach the case from a constructivist-interpretative paradigm, according to the classification of Parsons (2007), assuming the existence of various mental constructions of those who have agreed to participate in the interviews for this research. Ontology is "what is considered as the nature of reality" and is presented as something uncertain, dependent on other variables and, therefore, true according to the strength of these (Parsons, 2007, p. 105). The testimonies of the informants show that, from different perspectives, certain narratives are more or less legitimate. For example, an informant will consider that their teaching model was meeting the needs of students and their families. However, another informant will express concern, because the students were not acquiring a comprehensive view of the world. Both realities are true from each sphere, which contributes to the richness of the text that will develop under the willingness to embrace all realities.

Epistemology, "the relationship between knowledge and the knower" will start from recognizing the subjectivity of both the researcher and the investigated in the joint construction of their narrative (Parsons, 2007, p. 105). In the interviews conducted, what is obtained is a conversation from which the information obtained is a product of the two parties involved. Faced with considering the influence of the researcher a bias in quantitative research, the error in qualitative research is not to assume the existence of the influence of the researcher's starting assumptions (Pérez Andrés, 2002).

The methodology is considered naturalistic, according to the classification of Parsons (2007), as it consists of the description and comparison of the experiences of each of those involved and translate them into a final interpretation, generating a new story with the influence of all the subjectivities involved. According to those who agree to participate in this research, a unique and non-repeatable story is obtained if interviews were held with other subjects.

Finally, it will try to respond to the research objectives following the criteria of transferability, credibility and confirmability (Denzin and Lincoln, 2012). First, those elements that allow the key points of the described reality to be transferred to other contexts are identified. Second, it is also a question of giving credibility and confirmability to the story obtained through its contrast with the media, academic and official information obtained in Part III.

3. Phase III: The case study as a research strategy

The research around an example such as the Trojan Horse is based on the advantages of the research design of the case study to generate new hypotheses and new lines of research (Álvarez and San Fabián, 2012). Although it has been considered in some areas as an unreliable design (Martínez Carazo, 2006), the case study offers the possibility of investigating phenomena in which the variables that compose it cannot be separated (Yin, 2002). Such is the realization of the case that we analyse here. It is an event located in a space, socially depressed areas of the city of Birmingham and at one time, 2014, after a wave of Islamic terrorist acts constantly reflected in the media. All the variables that led to the Trojan Horse form a reality difficult to separate, but thanks to this research strategy it is possible to study it from different perspectives through the testimony of the individuals who lived it.

As Arnal, del Rincón and Latorre propose, it should be seen as a "strategy aimed at decision-making" (Arnal, del Rincón and Latorre, 1994, P. 206). With the content analyses carried out previously and the following interview analysis process, data are obtained that aim to generate a picture of the educational reality in the context of Birmingham in 2014, specifically with regard to RE. From this perspective, it is a question of studying the case with a view to identifying variables that allow a positive influence on the generation of educational policies that favour the evolution of RE towards an intercultural approach that integrates and respects all points of view.

Following the design proposal presented by Denzin and Lincoln, we are proposing a descriptive case study, since the objective is to develop a complete and detailed portrait of a phenomenon (Denzin and Lincoln, 2018). After describing and generating a theory to be developed on the case under study, we would then proceed to generate a way to verify this theory.

According to Yin (2002) the design begins with the approach of the study questions, which, in our case, focus on interreligious and intercultural understanding in today's Western society, on how to improve intercultural coexistence from RE, narratives about the Trojan Horse and its differences depending on ideology and, finally, the lessons learned from the case that can be transferred to other contexts (see p. 13). Due to the exploratory nature of our study, we went directly to establish the units of analysis, according to the questions generated during the approach of the research. Thus, the first units of study were the following:

On the perspectives of those involved in the case, the main opinions expressed by the participants of the investigation are collected, around the different issues that the Trojan Horse concerns. In phase 1 of categorization, two categories emerge: personal history, the assessment of the public reaction to the Trojan Horse and their general opinion on the performance of public policies in the case.

Two categories emerge on social reality: The first covers the background of the Trojan Horse, which contributed to generate the previous tension, and which functioned as triggers for the story to have the impact it had. In phase 1 of categorization, the academisation initiative, migration in general and scepticism about school management in the religious question were identified as the main antecedents. In phase 2 the sceptical attitude towards school management was subdivided into two subcategories: the indications of Islamophobia perceived by informants and the debate on the influence of religion on education, where opposing opinions were appreciated. The representation of social reality in the media is considered as the second category due to the influence they exerted on public opinion on the case.

On social policies, the third category deals with the role of educational policies in the Trojan Horse. Different governing bodies were identified, and three subcategories were proposed: the national government, represented by the Department for Education, and which includes references to Michael Gove, Ofsted or Peter Clarke's report. The local government is represented by Birmingham City Council and the school government is represented by the figure of the so-called governors of the educational centres.

TABLE 4.1. Initial categorization and phases

	Phase 0	Phase 1	Phase 2
On the perspectives of the informants	Position and shared context of informants.	Personal history. Assessment of the reaction to the Trojan Horse. Opinion on public policies in the case.	
On social reality	Background of Trojan Horse. Media Representation.	Academisation. Skepticism about school management.	Islamophobia. Influence of religion in education.
On social policies	Role of Education Policy in the Trojan Horse.	National Government. Local Government. School Government.	
On the impact of the case on the city and implications	Consequences of Trojan Horse.	Increase in Islamophobia and prejudice against those involved. Prevent Strategy.	

Own elaboration based on the testimonies of the participants

On the impact of the case on the city and its implications, the main consequences it had are addressed. A first category is dedicated to the Prevent strategy and changes in the evaluation criteria of schools. This also includes all references to British values. A second category covers the social consequences, such as the increase in tensions between communities, the dismissal of educators in the schools involved or the impact on the lives of the affected students. In Table 4.1. the categories are presented according to the categorization phases carried out.

4. Phase IV: The interview as a method of obtaining data

As anticipated at the beginning of the text, the data collection technique chosen to obtain information on the background and consequences of the case are semi-structured qualitative interviews, carried out with informants directly involved and with a link with British educational policies.

Denzin and Lincoln (2018) consider that open or semi-structured interviews provide data of greater relevance for the interviewee's understanding of fully structured interviews. In addition, semi-structured interviews are the most widely used in social and human sciences (Denzin and Lincoln, 2018). In the case at hand, this type of interview would be the most appropriate, since a closed framework of questions would have considerably limited the data obtained, and total freedom in conversation would have distanced us from the purposes of the investigation. By generating a structured but flexible conversation, the interviewee perceives a certain control and thus is allowed to generate his own construction of the case and show the meanings s/he gives to it.

The questions prepared for the informants were aimed at obtaining the "world of life" of the interviewee, in order to interpret the meaning of the phenomenon described (Denzin and Lincoln, 2018, p.991). Therefore, the first question, common to all informants, was to ask them for a diagnosis, an account or a life experience of what happened in Birmingham in 2014. One of the informants was not directly involved, but equally this question allowed to obtain the same narrative from particular perspectives. The rest of the prepared questions covered all the aspects that in Part III seemed to shape the case. The respondents were asked to perform the following tasks:

- Identify the consequences of Trojan Horse: on the extent of its impact and on those who suffered them.
- Assess the way in which the crisis was addressed by school, local and national authorities.
- Evaluate the role of the media in the case.
- Explain the advantages that the academies had over the rest of the schools.
- Relate the case of the Trojan Horse to British values.

Depending on the participant, other questions were asked, or some were omitted, depending on their more or less receptive attitude. For example, in the case of Informant 1, knowing his role in designing a specific improvement plan on the Trojan Horse, he was asked to describe such a plan. In the case of Informant 5, in a first interview he related his entire vision, addressing all the points that were intended to be covered in the interview. At the end of the interview, the participants were invited to assess whether there were any questions that should have been asked, in order to obtain a complete testimony. They were also asked to collaborate in the search for new informants.

4.1. Online interviews: advantages of a tool necessary for the COVID-19 crisis

The initial strategy was to travel to the UK to hold interviews with the informants, after studying their role in the case and their professional background. In any case, given the global crisis generated by the COVID-19 pandemic, conditions were not conducive to movement between countries at first. Therefore, we resort to online interviews, assuming the difficulties that arise from an interview of this style for the necessary previous tasks:

- Finding an appropriate and secure chat room: The privacy of the online meeting is one of the limitations when it comes to gaining the trust of the informant (Dodds and Hess, 2020), as well as a reliable Internet source so as not to alter the communicative quality of the interview (James and Busher, 2012). At the beginning of the interview, it was essential to ensure the effectiveness of the Wi-Fi network on both sides through an initial informal conversation. Also, that the participant felt safe and knew all the details of the research and its purposes.
- Adjust a date and time suitable for interviewer and interviewee, also considering time differences. All the informants were in the UK, and all were summoned indicating the time in GMT format, even scheduling the meetings in time of the Iberian Peninsula CET.
- Ensure some computer literacy on both sides, interviewer and interviewee. The forced closure of borders generated by the COVID-19 crisis implied a greater need for literacy in online meeting tools, such as Google Meet, Skype or Zoom (Schmidt, Palazzi and Piccinini, 2020). All participants were able to access the chat rooms and showed no difficulties.

- Finally, the lower amount of non-verbal language is another important limitation (Dodds and Hess, 2020), although the video allowed to see the gestures of the participants and identify their attitudes thanks to the tone of the voice.

In spite of everything, online interviews have been an advantage over the fact of being able to interview people outside the country due to the impossibility of traveling (Schmidt, Palazzi and Paccinini, 2020). In addition, it is also possible to motivate more potential informants to participate, as they do not require the inconvenience of a physical encounter, such as moving to a meeting place. It even seems to be more comfortable and safer for shy people in face-to-face contexts (James and Busher, 2012; Schmidt, Palazzi and Paccinini, 2020). During the period of confinement due to the pandemic, Dodds and Hess provided evidence that young people showed less social anxiety in online interviews than in face-to-face interviews (Dodds and Hess, 2020).

The tool chosen to hold the interviews in online format was Zoom. This resource is free for interviews that include audio and video. One of its main advantages is the possibility of simultaneous transcription, ideal for the subsequent analysis of information. Another advantage is that it facilitates access directly through the browser, without having the software installed (Schmidt, Palazzi and Paccinini, 2020).

Each transcript of the interviews was reviewed, and from them the case we described in Part III is reconstructed, and it can be seen how for each informant, the Trojan Horse had a greater or lesser impact on their personal and professional lives.

4.2. Obtaining informants

Theoretical sampling is a technique for selecting informants that, following the provisions of the Grounded Theory, is not established from the beginning, but has been structured gradually according to the relevance that each informant has in the case (Hernández Carrera, 2014). Assuming this strategy, the first step to obtain informants was to contact John Holmwood, co-author of the work *Countering Extremism in British Schools?* with Therese O'Toole. Already at the beginning of the text, the relevance of this work as a reference was anticipated. Holmwood provided a list of six contacts of his own that he himself had used for his work. After contacting them by email, Informant 6, Informant 2, Informant 1, and

Informant 7 agreed to be interviewed. Informant 7 specified to ask permission in the governing body to which he belonged, given the sensitivity of the case and its repercussions on that body. A.W., at the time head of the Birmingham academies of the Department for Education replied that he did not wish to participate in an interview related to the case and T. O'N, head of the schools that belonged to the local Birmingham education authority, did not respond. The following section provides a description of the role and involvement of each participant in the case.

We tried contacting former Conservative education minister Michael Gove, who alleged scheduling issues, so it was not possible to arrange an interview, although he referred us to Ofsted and Clarke's reports on the case. Other informants took a long time to respond, and it was necessary to contact them on several occasions. From a first round of interviews, new possible informants emerged by recommendations or by appearing in the accounts of the former. The second step was then to inquire about their role in the case and find a way to contact this second group of informants.

During the literature review, many names had appeared, and part of their history was known through the media and the book by Holmwood and O'Toole. For example, T.A., was mentioned in the letter, T.B., A.P. and C.D., were interviewed several times as agents for the resolution of the case in public media and S.W. and B.J., listed as direct witnesses in Birmingham City Council (Holmwood and O'Toole, 2018). All of them were contacted by email, looking for their addresses on social networks and official websites such as the British government or Birmingham City Council. I presented the investigation and its objectives, I explained how I had found them and the previous information I had about their involvement in the case. Although the people who agreed to be interviewed did not request anonymity, I have preferred not to expose their names. However, it can be easy for a specialist in the field to identify their identities because, as he mentioned, their testimonies had already been published when the case occurred. To maintain neutral language, the masculine gender will be used in all cases.

5. Phase V: The Art of Interpretation

The processes that define the practices of interpretation and representation are "continuous, emergent, unpredictable and unfinished" (Denzin and Lincoln, 2018, p. 1294), they will always be situated in a particular and dynamic historical and

political context. The moment investigated is far from the current moment from which it is analysed. In 2014, the socio-cultural tension with Muslims was very great, due to the frequency of terrorist attacks that the UK had been witnessing and victimising (Díetz, 2008; Holmwood and O'Toole, 2018). From 2014 to the period in which we are investigating, 2019-2022, opinions have been able to evolve due to other events that have affected different areas of society, such as Brexit in the British context or the COVID-19 pandemic and Russia's war with Ukraine in the international one. The economic, political and social impact of these events, among others, have been able to modify the perception of informants about memories prior to these events. It was analysed and subsequently drafted as a final research text based on the study units proposed in phase III.

Thanks to the automatic transcription of the interviews of the Zoom application, the first step to process the data was to review the text obtained in the first four interviews (Informant 1, Informant 2, Informant 7 and Informant 6) and to correct the failures that the automatic transcription would have committed. In this first reading, the main nuclei of meaning began to be identified, around which phase 1 of categorization would be generated. For the analysis of the interviews, the categories previously formulated through the assignment of abbreviations were used to facilitate classification in a phase prior to categorization (Table 4.1.).

The tool chosen to analyse the data was Atlas.ti, a software for the qualitative analysis of textual, graphic and video data, by organizing the information obtained from different sources into common cores or categories of meaning. Its main function is to segment the text into independent citations that are classified into categories or "codes" previously established or emerging. The categories formulated in phase 0, after the first reading of the interviews, constituted the groups of codes around which the subcategories of phase 2 of categorization emerged, after the second in-depth reading.

In the following lines, we proceed to present the wording of the final research text. As Hernández Carrera (2014) proposes, it is necessary to understand the writing of this text as a living process, which evolves as each informant contributes with his vision of the facts until it becomes a functional interpretative document that aims to give meaning to what has been studied.

5.1. Position and context of the informants

To provide a context of the contributions of the informants throughout the text, the first category is dedicated to collecting the opinions and general positions that each participant about the public reaction to the Trojan Horse and the actions of the public policies before and after the case. Prior to this, the way in which each informant was involved in the case is justified, before or after the letter reached the city council.

Informant 1. Deputy Commissioner at the Department for Education

He currently works at the University of Birmingham, but during the case the central government sent him to investigate what happened in the Trojan Horse. He previously worked as an Inspector for Ofsted and in other positions for the Department for Education in the initiative to implement academies. When the scandal occurred, he was asked to be a counsellor at one of the schools involved. In his assessment of the reaction to the Trojan Horse, Informant 1 believes that, far from being terrorism, there was a socially conservative form of Islamic education in some schools in the city, and thinks it is necessary to consider the cultural diversity existing in Birmingham to understand what happened. The Muslim community present in the nation was not seeing its educational needs answered.

On political action, in general terms, he explains that the pluralistic education system offered by the UK translates into a chaos of different types of schools, some governed by communities, designed to teach a single religious position, which complicates achieving a global vision. "...there's no one-size-fits-all in England that's the biggest characteristic of our education system is its diversity yeah and therefore it's hard to legislate".

Informant 2, Director chosen by the central government to run Park View, Nansen and Golden Hillcock

In many media he is credited with putting order in the crisis of government of schools with institutional problems, such as those involved in the case. Informant 2's motivation for committing to solving the problem was the results of the research, which suggested that the teachings of the students in Birmingham were being very closed. He wanted to get involved to open the perspectives of the students and provide them with a rich and broad experience of the world. He decided to be

sensitive and respectful but treat them like children in any other school. In this way he tried to demystify the idea of the Islamic element.

On the performance of public policies, Informant 2 identifies as a problem that the English educational system does not stop changing and does not reflect on its changes. Every time there is a new person in the position of secretary of education everything changes again. And only the ideas of those in charge are considered, who decides what should be taught to children.

Informant 3, Town Councillor and Chairman of the Board of Directors of Oldknow

At the request of the Department for Education Informant 3 assumed the position of president of administration at the Oldknow centre. Throughout his interview, Informant 3 repeatedly insists that the letter was a fraud. He also criticizes on several occasions that the central and local authorities decided to take it at face value. He is a defender of the figure of the governors, very damaged by the number of cases of malpractice that were verified around this figure.

Informant 3 was head of governors in Oldknow, where 95% of the pupils were Muslims. His predecessor in the job had asked him to join the governors team because they needed help with a number of problems related to the existence of a madrasa subsidized by the educational centre, where children learned the Koran after the school day. Informant 3 was alerted from the Education Funding Agency that Muslim students always seemed to be very tired in school because they studied the Qur'an at night, which impaired their academic performance. Another problem that Informant 3 encountered was that in Oldknow the foreign language studied was Arabic, and the learning of the Qur'an in a non-denominational school was used as a pretext, which was continued in the madrasa after classes. Arabic teachers were hired by the school.

Informant 3 responded against the decisions of the governors in Oldknow on daily worship or the study of the Qur'an, as they did not fit with what was legally established. He dissolved these acts of Muslim religious worship and replaced them with multi-faith assemblies. The story was interpreted as an attempt to turn a non-denominational school into an Islamic school, but Informant 3 believes that all measures were put forward with good will.

Informant 4, Birmingham City Council Councillor

Within the town hall, Informant 4 worked on the council for children and families. He was one of the first people to read the letter when he arrived at the consistory. For Informant 4, the Trojan Horse raised two questions: who is responsible for schools? and what is the real role of religion in schools? Informant 4 believes that the nation has never been able to clarify the relationship between education and religion. He considers that it is not the same when talking about Christian religion than Muslim, because the latter is not treated the same.

Informant 5, chief governors of the Park View Academy Trust

He was also a councillor at Birmingham City Council. He was a very influential figure who was accused of being the main promoter of the case in Clarke's report (2015). In various media he has defended his innocence and the injustice carried out against him. Informant 5 tells his story starting by talking about the success of his trust of Park View schools, where the majority of students were Muslim and lower class. He laments how everything changed after the Trojan Horse letter and considers that everything was planned by the central government, because they did not like that there was too much religion in the schools.

In Park View 99% of the children were "proud Muslims", so he and other governing parents tried to accommodate the needs of these children. If they wanted to pray, they had the facility, if they wanted to wear the hijab, it was allowed. They also carried out daily Muslim worship activities, which was a legal requirement included in the legislation since 1944, Informant 5 defends. All the schools of the state, by law must offer acts of daily worship, he says "but nobody does that".

The story began for Informant 5 when trying to negotiate the absorption of the Alum Rock centre into his group of academies. He found that the government questioned his practices in the other centres of which he was governor. Informant 5 believes it fostered suspicion that he was doing something wrong. Within the interrogation there were people from the Quilliam society, a Muslim society, supported by the conservative government whose job it is to attack any extremist Muslim element. A member of that organization was a principal at one of the colleges, not even a qualified teacher, he taught Arabic at the school, but Informant 5 discovered that this principal had been sent to monitor what was happening, along with other people working undercover for the Prevent strategy.

Informant 6, principal of Moseley College

Informant 6 is one of the first people to express concern about the growing influence of certain conservative Islamic currents in Birmingham schools. Having lived in Pakistan, Informant 6 is integrated into the Muslim community. As director of Moseley, he was directly implicated and harmed by what was reported in the media. He summarises the history in keywords at the beginning of the interview:

The question is of religion it's of history, it's of the aims of education it's of the marketplace in education, it's community ownership in education, it's of integration and it's of politicized Islam. It's (...) the story of a right-wing government transitioning towards academization and it's a failed local government and corruption in local government.

Ten years before the case, Informant 6 worked at Birchfield, a school where many children said their religion did not allow them to do certain tasks. The local mosque seemed to have two goals: to have more Muslim teachers and to get a stronger place for Islam in this school. They mobilised parents and neighbours through rumours to extort money from the school administration. Through alumni, Informant 6 learned that Tahir Alam encouraged parents and governors to get rid of principals like Informant 6, so that Muslim principals would run their schools and have Muslim governors control it. The local authority asked Informant 6 to help at another school, Moseley, with the same problem. The Muslim community trusted Informant 6 and the families asked him to resolve the situation of the centre.

Informant 7, Religious Education Counsellor in Birmingham

He deals with RE in the town hall. He works with schools and trains teachers in cooperation with Muslim members representing the SACRE. When the case began, these Muslim representatives showed their concern and anxiety about what happened when the letter was revealed. Informant 7 participated in interviews conducted for Clarke and Kershaw's research and conducted his own research in parallel with his team. What they were able to conclude is that, in some schools, the governors had gone too far by encouraging an overly conservative form of Islam and an overly restricted curriculum.

Informant 8, Professor at the University of Birmingham

Informant 1 recommended that I interviewed Informant 8, of Iranian origin, although a Western citizen, due to his personal background Informant 8 has been able to experience that in the UK there is a lot of Islamophobia and racism,

especially after September 11th. He is a professor at the University of Birmingham who was involved in the creation of Colin Diamond's *The Birmingham Book* (2022), giving his vision as a Muslim immigrant observer of the case through the media. He also works as a researcher and analyst focused on Islamophobia and education. Informant 8 argues that the Trojan Horse is, above all, a media story, which gradually became coherent and powerful, from which certain political changes could be based.

5.2. Background to Trojan Horse

By asking for an account of the Trojan Horse case, many informants began by describing its causes. For Informant 1, the two most important causes were the process of academisation and the Islamophobic attitude that the terrorist episodes of the previous years had provoked in the nation and in the rest of Europe. Informant 2 perceived that there was fear in the population about how the children were being educated. He suggests that such fear could be the feeling that encompassed perceived attitudes about Islam and school management in Birmingham.

From the contributions obtained by the informants, two subcategories have been established, by frequency of references and by content, referring to academisation and scepticism about school management in the city of Birmingham, the latter result in turn of Islamophobia and the debate on the greater or lesser influence of religiosity in educational centres.

5.2.1. Academisation

In 2014, Informant 1 worked for the Conservative government in London, leading a team of councillors to ensure the quality of the new free schools and academies, a state education system to give schools greater autonomy in their management. It was a very quick initiative and, together with Informant 8, they recognize that it was the government's top priority at the time.

The testimony of Informant 6 coincides with the beginning of the academisation initiative in 2010. He remembers that the central government justified that anyone could run a school. Informant 8 agrees on allowing communities to have control of the education they want, but not necessarily run by

educators, he states that businesspeople take the control, and the independence of educational management is used to direct economic management.

For Informant 8, independence seemed to be a key word for lack of responsibility, which seemed to be the academisation mentality. Informant 6 also narrates that the intention was for new associations to be founded and thus generate a stronger and more innovative education market. Informant 8 justifies that there is evidence that academies and free schools use the national curriculum, instead of innovating or personalizing education to the needs of students, because generating something new from scratch is complex and insecure, and apparently, moves away from the real lucrative interests of those who run the centres.

In a meeting with the education minister prior to the case, Informant 6 stated that academisation was promoting Birmingham centres to be run by inappropriate people. The government assured that they would put protections in the new academies, but the administration of the existing centres, which would later be affected by the Trojan Horse, was not attended.

According to Informant 1, the academisation project targeted existing schools in local authorities or churches. Before the academies, informant 8 recalls, there was great democratic responsibility in the local autonomies. Each area was controlled by the local authority. It was not perfect, says Informant 8, but at least it allowed local communities to be in conversation with their politicians about their schools, and with academies that disappeared.

Informant 6 also reports that the Conservative government supported religious schools, as they apparently obtained better academic results. Informant 5 presents an example of this at the Park View centre, of which he was chief governors. Given their good academic results in 2012, Informant 5 and its team achieved academy status. Later, the Department for Education gave them the management of four other schools, considered underperforming schools and their results also improved. Informant 3 left the team of governors of the Oldknow centre when this school joined the network of academies, in which they helped with procedures that would normally be taken care of by the local authority but that for an independent school would be difficult to obtain.

Informant 4 reports that most of the centres involved in the case were academies, which, according to Informant 1, generated a crisis in educational policy and attributed the problem to the freedom of these centres. According to Informant 2, "I think that Trojan Horse is one example of what happens when a system is

learning about itself”. He reasons that the mistake of this program was that it was new and had not been polished enough.

5.2.2. Scepticism about school management in Birmingham

This section sets out the reasons why doubts seem to have arisen about the way Birmingham schools were run. On the one hand, the continuous debate on the relevance of religion in the educational environment. On the other hand, the fear and rejection of the Muslim community in general, inevitably connected with the image generated by the media about the case, to which the following category is dedicated.

Debates on the influence of religion on education

Informant 3 recalls that the law in Britain developed when all schools were religious in the nineteenth century. The law provides for denominational schools that are 100% funded by the state, but the rest of the schools have to accommodate all religions, although they are required to perform a daily Christian act of worship. Non-Christians may request excuses from Christian religious activity and lessons. In this sense, Informant 4 believes that the law should be the same with Christian and Muslim schools. Either both can do cult activities or neither.

Although the Trojan Horse turned out to be a hoax, it was found that the situation in several Birmingham schools had changed from its original purpose as a multi-religious school to a confessional (religious) school, explains Informant 3, which opened the debate on the appropriateness of introducing religion into education. There are several anecdotes that the informants used to illustrate their opinion on this issue, both for and against.

Despite considering himself a religious person, Informant 6 assures that, after the Trojan Horse, he would like the UK to be like France, where there is no place for religion in public schools "For me now in the complex world of our cities it would be better if we were viciously secular”.

The informants' stories reveal two drawbacks of exceeding the presence of religion in the school. At the level closest to management, the accounts of Informant 6 and Informant 3 show that religion was assuming a single criterion for the selection of personnel. Academically, Informant 2 argues that a curriculum closed to the convictions and beliefs of the educator deprives the student of his right to know diversity and the world as it is. The independence that academisation gives

to schools finds its drawback when children do not understand the world outside of school, he says. In the schools of Alum Rock, Informant 2 and his mates designed an activity in which they taught the children a map of the world and asked them to identify the countries. They located Pakistan in France and Wales in India. In his opinion, geographically the students had a confused image of the world, although academically their results were good. In the same line of Informant 2, Informant 7 says that the governors of some schools had gone through closing the curriculum, and that from his point of view, students should have the opportunity to understand and learn about other cultures.

For Informant 5, placing religion at the centre of education was a response to the needs of the pupils and families of their school. Informant 6 says that the specific case of Park View, which boasted a reputation for very good academic results, but at the cost of reducing the curriculum to mathematics and English, which showed that education was being mediocre in other areas such as liberal values, community cohesion or student attitudes.

Prior to the scandal, in 2012, Park view was considered by inspection to be an excellent school, outstanding. Informant 5 says that at first the inspectors, senior Officials of Ofsted told them that they did not believe it was a good school, because it was against all parameters. However, the students with lower performance progressed, the behaviour was excellent, they did not see an incident or disrespectful behaviour during the entire investigation, which lasted two days. "There isn't probably another school like that in UK" assures Informant 5. In this area of great socioeconomic deprivation, with children from drug- or crime-related backgrounds, the results were basically upper-middle class: 75% of children reached higher education, including English and mathematics, says Informant 5.

Speaking about the daily worship activities, when visiting the mosque related to the Park View centre, Informant 6 met with a group of activists from the Salafist and Wahabi current, people with a strong conviction that society should be organized in an Islamic way. They challenged Informant 6 on English law and on daily worship activities. No public school takes that law seriously, say Informant 6 and Informant 4, but the Muslim community wanted to be able to carry out these activities, and this was a problem.

An underlying Islamophobic attitude

One of the main threats that Informant 1 identifies in the Trojan Horse to the government was fear, ignorance and misunderstanding of Islam, catalysed by events such as the 7/7 attack in London in 2005 or the 9/11 attack in New York in

2002, in addition to the most recent instances of terrorism in central Europe. Informant 1 believes that the malpractice in the schools involved in the case did not identify a conservative Muslim practice but was immediately attributed to potentially terrorist principles. Informant 6 also recalls that the Trojan Horse occurred just as the Islamic State was occupying Syria and Iraq. The West was frightened by Islam, also by the attacks in Paris, London and Barcelona. This contributed to the case being known with fear and generating suspicion towards the Muslim community. When these types of events occur, Informant 8 counts for people of Muslim origin, such as himself, his family or his friends. "Life always gets a lot harder, you have to be careful how, when you go out in the street, how you go out, not to look at not to look at people...".

5.3. Representation of the Trojan Horse in the media

Informant 8 recalls that the official results of the Ofsted and Clarke reports found no evidence of extremism or radicalized children. What was concluded was that there was a strong religious conservatism that the reports did not consider representative of the normal in British life. It was also evident that certain schools had not been functioning well because some individuals had made inadequate decisions. However, the way this was presented in the media was completely different, almost solely focused on extremism.

Informant 1 believes that the media took over the case, and that each newspaper seemed to tell a completely different story. Informant 8 finds it sad that it all came down to creating a narrative and dramatization that became more important than respect for the truth. Informant 3 believes that there was media pressure because, if there is no investigation or knowledge and there are biases, "it is a story that a journalist would love". When the letter was found to be fake, no one retracted it as a terrible threat to Birmingham and its children.

In 2013 a journalist contacted Informant 6 after learning about the Trojan Horse case, but he refused to appear in the media because he feared that the conservative press would turn the story into racism and anti-Muslim propaganda. And that is what happened, in the opinion of Informant 6, when what had really happened was a failure in the work of the governors' teams and in the academisation process. Informant 2 also appreciated that there was a struggle in the media over the flashy issues, so that the little things that really mattered, such as children and families, did not appear in the news.

Informant 3 finds the impact it had surprising, especially when he learned that a play about the case had been premiered. All these damaged teachers and students and caused many problems in Birmingham. "The schools are continuously under scrutiny even to this day".

Informant 7 also believes that the media showed that most schools in Birmingham were behaving improperly. He recalls that the reports stated that only 21 schools could not be doing what they should and only five schools covered serious problems. This generated repercussions in the image of the city of Birmingham, although there are really good things in the schools and communities of the city, laments Informant 7. In an image that Informant 1 showed me of The Times newspaper, the then inspector of Ofsted, Michael Wilshaw, appeared, who said that the city of Birmingham was a national disgrace, a terrible place to have children. This made the people of Birmingham feel very bad, says Informant 1 because the city 20 years earlier had been considered the best educational area in England.

In its interview, Informant 1 shows the image of the Times headline that reads: "Jihadist plot to control schools in the city". Terms such as "jihadism", "extremism" or "radical" appeared in interviews to argue the idea that the press built its own narrative, far from reality. Informant 5 says that, because of his training, he knows how the press worked and was concerned about a talk about extremism. Informant 8 also appreciates that from the header of the first news they refer to extreme Islamists who were going to control the schools of England, when no evidence had been confirmed: "it was like a bomb had gone off, it was horrible". Informant 1 speaks of "Jihadism", Informant 2 refers to "radicalized children", and Informant 7 recalls reading the term "terrorism", which led to sensationalism and increased problems with Islamophobia and how the Muslim community was perceived.

Informant 5 recalls the date on which the first article was published in the newspaper The Times, on Sunday, February 23rd, which he identifies as the trigger. Informant 5 reasons that this is a conservative newspaper. Along with Informant 8, they appreciate that the authors of the article were Sean Griffiths, who used to deal with news about education, and the other was Richard Kerbaj, a reporter specialised in news about security, extremism and terrorism. Informant 5 found it strange that this person wrote that article when his specialty had nothing to do with education. He considers that he was too strange a person to talk about that subject.

About other journalists involved, for Informant 3, the case was exaggerated in the local and national press, particularly by a Daily Telegraph journalist, Andrew Gilligan, known for promoting conspiracy theories continuously in his newspaper.

This journalist seems to have been very well connected in the Conservative government, working very close to Boris Johnson, so Informant 3 suggests that ideologies were skewing the media.

Informant 5 believes that the first measure to discredit him was his vilification in the media to justify government intervention. He believes that the central government prepared the media to launch attacks, through newspapers such as the Times and the Telegraph. "A lot of lies were printed in the media which were never going to be proven because they were just stories, they were generating you know in order to malign the school the people so the heavy action can then be justified" relates Informant 5. Informant 1 also appreciated a strong polarization of opinions between the Guardian or the Times, which contributes to thinking that the press was biased by the ideologies to which each newspaper is circumscribed.

One of the ways in which Informant 8 tries to explain this issue is by using the sociological concept of "primary institutional definitors", the main players in any political event, such as the government before the Trojan Horse. It supports the same hypothesis put forward by Informant 5, that the central government and the media were connected.

The UK has a unique media scene. The newspaper market here is very rabid. It's very problematic, in ways that I haven't seen in other countries. Some of the right-wing papers are very closely connected to the establishment to the monarchy, to the conservative party. They can essentially decide elections.

When both spheres, press and government, got involved in the case, they set the parameters of the story and decided the discourse, which became so powerful that it could not be refuted, recalls Informant 8, which concludes that they used the narrative to create their desired political landscape.

5.4. Role of educational policies in the Trojan Horse

Informant 7 believes that local authorities and the government reacted harshly to what happened. Informant 2 believes that politics was the problem, because "the politics was crashing into itself. Central government, local government... everyone's fighting". Informant 2 decided to go out and build its own independent criteria focused on children. When the media talked about children being at risk, Informant 2 considered that the risk they ran was that of being forgotten in all the debate that had been generated.

In this category the three levels of government differ hierarchically: First, there is talk of the national-central government, of conservative ideology, in which there are key figures such as the Secretary of Education Michael Gove, and Peter Clarke and internal bodies such as Ofsted, the Department for Education and the Education Funding Agency. Secondly, labour-based local government is represented by Birmingham City Council and the figure of Ian Kershaw.

5.4.1. The national government

When the case came out in the media, Informant 1 identified as a threat to the government that many of the affected schools were academies, its great initiative. Informant 6 believes that the government did not have the tools, legislation or approaches to deal with the Trojan Horse. Instead, they turned to Ofsted, considering the schools involved as failing schools for failing to ensure the safety of the students.

Informant 1 says that Secretary Gove's first reaction was to order the inspection of 21 schools allegedly implicated by rumours that spread very quickly. Of the 21, Informant 7 notes that Ofsted reported on five schools whose curriculum adaptation had been reduced and was not balanced. "There were five [schools] where governance had really stepped over the mark and had changed the manner of schooling". Those schools were also monitored by Birmingham City Council.

Informant 6 claims that he exposed the story of the Trojan Horse four years before it occurred. He presented the problems that the Moseley centre was having to the central government and argued that policies around academisation and religious schools were creating similar problems at other centres in Birmingham. A meeting was arranged with Undersecretary of Education Jonathan Hill and Education Secretary Michael Gove. Hill became interested in the issue and asked Informant 6 for another meeting to describe the problem in greater detail. In this second meeting, people from the secret service, MI5, and the interior ministry were found concerned about terrorism and Islamist groups. Although the minister acknowledged the problem and appreciated the notice, the academies program was continued. The government intervened in the Case of Moseley and Informant 6 won against the conservative Muslim governors, but nothing changed in central politics and the problem became bigger.

Informant 2 says that, according to the inspection, the children were not receiving a balanced view of the world. Informant 4 says that the education commissioner, the then retired director of Ofsted Michael Tomlinson was in

Birmingham reporting every action that was taken to resolve the failures. He focused on improving schools and creating a database with information, so that it would be easier to detect alarm signals. Informant 4 recalls that Gove also commissioned Peter Clarke to investigate the case. Clarke's report provided evidence about the poor management of the academies involved, but the central government did not want to change its policies, says Informant 6. On the other hand, Informant 1 adds that Clarke was head of the terrorism council, which generated great insecurity and fear about what was happening. Informant 1 believes that choosing Clarke was a deliberate, dangerous and harmful move by the education secretary.

In parallel, Informant 1 was asked to go and investigate what happened. Together with a team of counsellors with experience in school leadership and former education inspectors, they investigated three academies that appeared to be involved in the case. None of the investigations carried out found evidence of radicalization, only failures in the school management of some schools and what was considered an excessive conservatism of Muslim religious ideology. Informant 3 says that from the beginning it can be seen that the incriminating letter is false, although it had some certain parts that could serve to support the conspiracy that was described in the letter. However, the response of the national government was to take at face value what was written in the letter, with all the repercussions that this had.

Informant 5 asserts that, although he did not know it at the time, today he is sure that everything was orchestrated from the offices of the central government. Many people told him that the government was going against him, that they did not agree with his management in schools. This campaign, says Informant 5, was led by Michael Gove personally.

When the news of the Trojan Horse leaked, the Nansen centre was going to join its group of academies, with the intention of replicating the Park View model and also improving its performance. During the meeting with the Department for Education for the accession of the centre, the activities of collective worship in the school and the measures related to the religious aspect were discussed. He was informed that there were suspicions about an excessive promotion of Islam to the students and was told that "perhaps I should be liberating them from the oppression of Islam. It's the underlying assumption in all of that, so the purpose of schooling is to undermine the children's background maybe and try to anglicize them" says Informant 5. The pressure increased; the director of Park View convinced him that the government was going against him. In April 2013 Informant 5 had access to a

spider web diagram developed from the Department for Education with himself in the middle and others involved in the alleged plot around it. He felt like a criminal, running a mafia network to control the education system. In July, Clarke published his report with that more elaborated diagram. This led Informant 5 to deduce that suspicions existed before the scandal broke out. "This is what convinced me that these guys were looking at me from the start".

Informant 5 says the Department for Education was trying to trick citizens into believing that collective worship should not be taking place. Informant 5 confronted them, assuring that the collective cult was a legal requirement: " what they said was that too much religion was promoted in your schools under [his] responsibility". Inspections continued and Michael Gove went to Birmingham. The Informant 5 team had great difficulty meeting with him and the members of the Department for Education. In the opinion of Informant 5, "they want to hide what they haven't done", and as for the Trojan Horse letter it was what Gove used to proceed with his Islamophobic ideology, even if the letter had been proven to be false.

5.4.2. Local government

Informants make several contributions showing a conflict between the national government and Birmingham's local government. In the media, prior to the case, Informant 4 demanded the scarcity of funds destined for the local educational authorities by the city council. Informant 6 adds that the academisation initiative also seemed to pursue the goal of breaking the power of local authorities.

In a meeting with Under-Secretary of Education Jonathan Hill, Informant 6 argued that they had to strengthen local authorities to solve the problems he had exposed, but Conservative ministers such as Michael Gove were against local government and wanted to weaken it. In their meeting with the secretary of education they agreed on education, Islam or school management, but they did not agree on the role of the local government, because the minister wanted to end it. In this line, the central government blamed the problem on the local authority. Informant 6 believes that the Conservative government did not want it to be seen as if they had covered up the issue, so it blamed the Labour group that managed Birmingham. At that time, Informant 6 went to the opposition and met Tristram Hunt, minister of the opposition to Gove, and explained to him what had been happening since 2010. Hunt took the issue to parliament and a great deal of controversy ensued.

There was great tension between central (Conservative) and local (Labour) government, for historical reasons, clarifies Informant 1. When the Trojan Horse occurred, Birmingham City Council wanted to work with the central government, but it did not trust the local government, so Birmingham City Council commissioned its own independent report from Ian Kershaw. On a personal note, however, Kershaw would work in collaboration with Clarke. In fact, both interviewed Informant 7 together to avoid having to repeat it. The interview lasted two hours and he was asked about RE in some of the schools affected, daily worship activities, names of people involved, how they had been implicated and if he knew any of them.

They generated two separate reports in July 2014. The central government report had to reach parliament before the start of the summer break, and the local government decided that both reports had to be finished at the same time, so it ended very hastily, which was one of the biggest problems, in the opinion of Informant 1

Informant 4, councillor Birmingham City Council, was the second person to see the letter. They began an urgent investigation, because at first in the town hall they believed it was true. Informant 4 had heard rumours and had had to face similar problems at other Birmingham schools. Informant 3 also worked at the town hall and warned that the letter was a fraud, but it took a year before local reports assumed the letter was false. Informant 3 says that the leader in the consistory responded to the case considering the anonymous letter at face value. He involved the police, which was strange, says Informant 3, because he had never seen the need for police help in such a case. Informant 3 believes that having called the police and doing nothing else for three months created a vacuum in which the letter circulated, and great pressure was generated.

Informant 4 says that when "the Clarke, Kershaw and Ofsted inspections came, their conclusions felt like unexpected accusations". Informant 4 felt very guilty for not having acted earlier from the town hall. He regrets not knowing what was going on, he was very worried when everything happened. Informant 4 believes the city council ignored the law. He thinks the city council deserved the criticism received in the reports, although not all. However, Informant 4 believes that, although the local government was wrong in some respects, the central government was not doing well either, but they never admitted it. They were not impartial to Muslims.

Informant 3 believes that both local and national authorities were wrong, and that their responses were based on bias. People talk about an unconscious bias, but in the opinion of Informant 3 it was an intentional bias against Islamist activities.

I think their response was excessive disproportionate. There was certainly no need for two investigations. The local authority should have established whether the letter was *bona fide*, whether the letter was genuine, before there came the public pressure.

As a member of Birmingham's SACRE, Informant 7 led the inspection of all matters relating to RE and daily worship activities. A team of counsellors from the advisory group entered the schools to observe the lessons and attend to the quality of RE. They also ensured that there were no confessional teachings, either in the subject or in daily worship activities and the council was informed about how RE was being taught in Birmingham. What his team discovered was that five schools involved in the Trojan Horse had replaced some of the lessons on Christianity with content of Muslim tradition, which was contrary to what was stipulated in 2012, at a conference of the local authority, in which 40 people of different faiths and groups agreed on some contents, mostly Christians. The ruling that was found was, in conclusion, not having respected the stipulations of that conference. Although Informant 7 decided not to intervene in the school visits, many non-involved centres asked him to carry out the inspection as a Birmingham City Council councillor, to ensure that they were functioning properly.

One of the main difficulties that Informant 7 recalls when the case came out in the media was the fact that the main person involved, Tahir Alam, was in the advisory group of the Birmingham SACRE, of which Informant 7 was also a part. Informant 5 gave training at Birmingham City Council, making decisions, evaluating governance agreements, correcting legislative procedures and making recommendations on security issues and the corporate aspect. Informant 7 and his team were advised not to meet with him, and suddenly, this person was conceived in a negative way.

For Informant 6 the problem with the Trojan Horse was that Birmingham's local government was very weakened. It also detects the problem that some of those who wanted the Trojan Horse conflict to happen are today elected members of the local government in Birmingham, local politicians led by the Muslim community, with a large presence in the city.

5.4.3. School administration: the Governors

Informant 3 argues that the Trojan Horse was a misjudgment of the role of governors in schools. These are people who decide to intervene in the management of an educational centre for personal reasons, because they are concerned about the education of children. It is a position that involves training and is not remunerated.

Informant 3 was governor at Oldknow School because his children went to that school. It was also in the King David school because it was the Jewish religious school in Birmingham and Informant 3 was a processer of that religion, and in the Ufulmes centre for autistic children because he liked his educational project. These examples reinforce the idea that one becomes governor of an educational institution for specific interests. Informant 5 became governor in his school for being an alumnus of the same. The role of the governors is to establish strategies and support the principal and staff for the proper functioning of the school, says Informant 3. However, in the case of the Trojan Horse evidence was found that it was not working like this in several schools in the city.

Informant 6 says that the Muslim community saw that the children were not functioning well in their schools. Intending to incorporate their values and their worldviews, they ended up sometimes manipulating the law and acting like a mafia to control every process of governance. Informant 1 gives examples observed in some of the schools, such as separating boys and girls, dress codes, reducing the curriculum by removing art, music or theatre, or eliminating sex education. A call to prayer was also made during school hours and the school gymnasium was used as a mosque. On one occasion, a prom was organized at one of the schools, the principal refused to let girls and boys meet.

In Moseley, teachers began to notice pressure from the Muslim community, and went to Informant 6 privately, alerting him that they were being phoned from the mosque to ask for their support. The mosque tried to establish connections with teachers and agitate families. Informant 1 relates that there were certain appointments of friends of the governors in higher positions of the schools, which were given too much responsibility. According to Informant 6, normally in a team of governors there are vacancies, because not everyone has time to devote to school management. However, in these centres there were waits of up to six people, all coming from the same mosque. The teams wanted to carry out selection processes to choose the most appropriate ones. What was discovered in this situation was that the Muslims already members of the team were trying to choose new Muslim members.

Informant 6 challenged one of these governors, who had been trained by Tahir Alam. He told Informant 6 that white people wanted Muslim children to fail, that everyone who is not Muslim is anti-Muslim. In that group there was a fixed narrative of "them against us". Informant 6 believes that, like socialists or extreme communists, they sought conflict with the other extreme, telling radical stories. That was the way the mosque did politics, said Informant 6. All its arguments were

based on a simplistic story that Muslim schools were achieving excellent results, when the reality was a very small curriculum, without arts, without student-centred education or ignoring special educational needs. What was sought, from the experience of Informant 6, was more religious influence in the school, Muslim leaders and a curriculum focused on exams.

Informant 7 says that there were also problems with the financing of the centres that should not have occurred. Informant 3 says that the former head of governors had been accused of hiring a trip at the expense of the school. Although he turned out to be innocent of these allegations, the investigation found that he was falsifying criminal records of some school workers. This meant that they fired that head of governors, so Informant 3 succeeded him in office.

5.5. The consequences of Trojan Horse

To address this section, the informants were asked directly about the consequences that the case had entailed in their judgments. Informant 1 ranked the short- and long-term consequences. In the short term he identified the replacement of workers in schools, and in the long term the increase in fear towards the Muslim community and the establishment of the Prevent strategy as a mandatory measure, together with the promotion of British values as an inspection criterion in all educational centres.

For Informant 8 the legacy of the Trojan Horse is complex and far-reaching. Like Informant 1 proposes a classification of the consequences at the personal level, talking about the people affected, and at the political level, alluding to the Prevent strategy. Following the classification of these participants, two subcategories are developed referring to the people affected and the Prevent strategy. A third subcategory referring to the separation of the Muslim community is also included.

5.5.1. Workers and students concerned

Independently of Trojan Horse, Informant 8 had already seen wear and tear on the British education system. Funding has been reduced since 2010, inequalities have been exacerbated and exclusion ratios are increasing especially in monitored groups. According to Informant 8, the ratios of teachers who resign increase in the country up to 40%, 50% in London.

Informant 6 cites examples at the Golden Hillock, Saltley or Oldknow centres, in which he identifies two types of victims. The first were Western directors who were professionally destroyed, ridiculed and harassed by the Muslim community. The second were all the people involved in the Park View school, specifically the principal Monzoor Husain and the rest of the Muslim staff who were harassed by the Trojan Horse investigations. Informant 6 concludes that there were casualties on both sides and the true story never came to light. Informant 1 recounts the case of Razwan Faraz, who worked in one of the affected schools and whose brother owned a bookstore where books with terrorist content were allegedly found. All this was used to damage the reputation of this professor in the media.

The first short-term consequence in which Informant 1 was involved was the change of personnel in four of the academies. The schools involved were forcibly academized or renamed, Golden Hillock was renamed Ark Boulton, Oldknow became Ark Chamberlain (now Ark Victoria) and Park View was renamed Rockwood. Leadership was given to other people who, in the opinion of Informant 6, did not do a good job either.

In addition to being revoked from their jobs, Informant 7 agrees with Informant 1 in stating that the reputation of the school workers involved in the Trojan Horse was greatly damaged, especially by the dissemination in the media of the case. Informant 8 adds that many were brought to trial. According to Informant 8, their reputations were destroyed, although the trial went nowhere, and no one was found guilty of anything. These people did nothing but work at a school that was involved in the Trojan Horse and so they lost their careers.

Informant 3 compares the nature of the case to Arthur Miller's *The Crucible*, which chronicles Salem's witch hunt and shows how investigations spiral out of control based on bias. In the case of the Trojan Horse the professors were treated as the women suspected of Witchcraft from Salem. Informant 3 considers them "the forgotten" when they were the real victims, many of them left teaching profession because they were forbidden to practice it for two years.

In the case of Park View, the interrogations of Informant 5 and the news in the press lasted for months. Park View teachers were tired and stressed. Informant 5 hired a public relations consultant to deal with the scandal, as principals and professors asked for help. They could not sleep or run the school because they were under constant attack. At the insistence of the staff, Informant 5 decided not to continue and resigned.

Regarding the students, Informant 4 recalls that the situation became very difficult with young people involved. Informant 1 exemplifies with the testimony of one of his mates in the inspection, who spoke to students in schools. They said they felt bad because nobody understood them, "nobody understands us, nobody talks to us. We fear now we are damaged. If people see on our curriculum vitae that we went to that school will we be able to get a job or go to university?". For Informant 7 the people who suffered the most from the consequences of the case were also students and families.

Informant 4 states that, after the case, there continued to be problems, such as at Adderley School, where Muslim teachers were resigning, and it was not known if it was because of the Trojan Horse or if they were being forced to do so. Today the most affected people do not feel like talking about the Trojan Horse. That's the hard thing, says Informant 6, that their story was never heard. They spoke with Clarke and Kershaw. Although they were assured that their anonymity would be maintained, it was not, and after this they were even more harmed and today, they do not want to talk about the subject.

5.5.2. Prevent strategy, UK values and changes in evaluation criteria

In terms of political consequences, for Informant 8 the most significant thing was the political landscape around the anti-extremist education. The Trojan Horse was a catalyst for making a series of political changes possible.

As a result of the inspection of 21 schools allegedly involved, some of them previously considered excellent, they were suddenly judged as dangerous and unsafe places, recalls Informant 1. Ofsted updated its guide on RE and on daily worship activities. It had never been considered so important, recalls Informant 7 after the evidence collected in the inspections carried out at the centres involved.

Informant 1 says that in 2015 the government pushed for the Prevent strategy, which sought to ensure that core British values were taught and that every teacher was aware of children in the class who might have been exposed to extremist views. The Prevent strategy became mandatory in 2015. Before it had only been a guide, not a legal requirement. Informant 8 sees that it is no accident that this occurred right after the Trojan Horse. One of the key pieces of evidence for Informant 8 is that in the initial documents introduced in the 2015 Prevent policy they refer to trojan horse, through the report commissioned by the Clarke government. The document introduces the idea that extremists can access ordinary society through vital institutions such as schools. An idea, in the opinion of Informant 8 invented

to describe the Trojan Horse and to justify the obligatory nature of the Prevent policy.

Founded by the government, Prevent is supposedly tasked with persuading radicals not to attack people. Informant 3 points out that this is a strong simplification, but that in its opinion it is what it is. It covers the entire country, and all local authorities must have a Prevent officer. The institution usually monitors people who show any signs of radicalization, and then refers them to the MI5 internal security service.

Suddenly, all public institutions in England had to follow the Prevent strategy, which, according to Informant 1, caused bad feelings towards the Muslim community. With Prevent, the education system stands against extremism, explains Informant 8. Suddenly, being an educated citizen is completely related to the way the government approaches its policy against extremism. The Trojan Horse "was the catalyst. It was the moment where it suddenly became possible to think like that and to speak like that". Informant 8 warns that this idea is much debated, and that many people will deny it, but that there is a strong critical mass of academics and research supporting such hypothesis.

On British values, Informant 6 says Birmingham's local government focused on UNICEF's award for rights-respecting schools and the "global charter" for children. After the case, the work of Informant 7 in the city council's SACRE continued unchanged, as it is reviewed every 5 years, but later they generated didactic programs, with different routes depending on the traditions existing among the school population, so that all children could see their own beliefs represented. Informant 7 argues that, in this way, radicalization is less likely to be generated, if there is an understanding of their culture.

Informant 2 thinks that the introduction of British values was a very quick reaction to what happened. It was something that required more time. Informant 2 considers that one should talk about how to be a British citizen, but also a European one. How to be a citizen in a community large or small, but not too focused on an idea. He believes that the idea of British values is confused and confusing because it has many interpretations. Nonetheless, he likes the idea of talking about what British identity is, but not considering that established British values are only British, as they belong to other countries and democracies. Informant 2 takes advantage of the question about British values to offer a reflection on British identity. Informant 2 defends that you cannot prescribe what it means to belong to one or another community, "I think we need to be careful when prescribing Britishness".

Informant 8's opinion on British values is not positive, mainly because he does not consider them to be British. He points out that the same values are present in the constitution of India and in other countries. Also, Informant 1 questions them, because they talk about inclusivity and tolerance, and that is a universal behaviour. He believes they were a tool to oppress communities like Muslims. For Informant 1 the most important thing is the values that schools can have as part of a broad and multicultural society. He believes that the government should recognize the need to provide an education aware of the social values that migrant communities bring to the country. He believes that education policy has not paid attention to this, and that if it is a question of keeping the whole community together, it must be easier for young people from different backgrounds to talk to each other.

Informant 3 believes that most schools were functioning perfectly before British values were formalised. He does not understand why it is specified that these values are British, because they can be generalized to any country, they are universal. His formal teaching was the government's response to Trojan Horse even though the letter turned out to be false. In the same vein, for Informant 6, British values do not exist, and what should have been introduced were global values of citizenship. Calling them "British" accentuated the discontent of the Muslim community.

Informant 8 explains that we are talking about values, what it means to be a citizen and what it means to feel that one belongs to a country. The first problem is that values were developed in conjunction with counter-terrorism policies, and the discussion of national values should be independent of extremism. It would have to be an ongoing debate at the national or international level, about what it means to be a citizen or a human being.

Informant 8 says that the fact that British values are now required to be met is that they are predominantly defined through the Prevent policy. In fact, they appear in the Prevent document.

To me it is really problematic, because (...) the government's own data that backs this up is deeply Islamophobic. It is not just about Islamism or Isis or *Al-Qaeda* or that kind of Islamism. It talks in general about Muslims and Islam and Muslim people which is just racist and Islamophobic.

For this link between British values and Prevent "There is a sense that the British and British values actually references predominantly white and English". It is a way of institutionalizing those divisions and developing another narrative of nationalism related to race and religion, in a way that excludes non-whites or non-Christians.

The values were drafted when Theresa May was elected prime minister, says Informant 8. The government tried to avoid parliament and directly accepted them. It is paradoxical, says Informant 8, that one of the values is the rule of law, and yet they tried to break the law. And although another of the values was democracy, they were not democratically established.

The logic of the Prevent idea then was that extremism was a problem that belonged to Muslim communities, and it was specified that any part of the country with a Muslim population greater than 5% was potentially at risk. In the eyes of Informant 8, this implies that any presence of Muslims is a potential threat to national security. A few years later, the government realised that it was a very racist stance, that it assumed that people were criminal unless they showed otherwise. However, this logic has been maintained and is what underlies British values.

Informant 4 thinks that they are not bad, but they are not something significant from his point of view. Informant 7 describes them as a guide and dwells on the value of tolerance, commenting that this is too strong a term, as it identifies it with the term "support". Informant 7 does not want the children of Birmingham to support each other, but it is necessary that there is an understanding, which should focus on mutual respect, understanding that all people are different. In the case of Birmingham schools, Informant 3 specifies, the greatest emphasis is placed on tolerance. Informant 3 raises as a rarity in this context the intolerance towards Muslims that underlay the Trojan Horse. With these values, all schools must show that they welcome all religions and people without religion, so that there is no pressure on them.

British values were promoted from the inspection approach, says Informant 3. Teachers and principals fear that Ofsted will visit them and find that they are not working on British values. In any subject they must show the inspectors that the values are integrated into their teaching. Schools also have to make sure that these values are internalized, so posters are hung about them and their meaning. In the eyes of Informant 6, they are superficial. There are Muslim schools that, according to Informant 6, are a big problem, but that promote British values because it is simple to do and behind that façade, they can do whatever they want.

On this superficiality of values, in his interview, Informant 8 recommends me to read the work of Carol Vincent, professor of sociology of education at the University of London, who recounts her visits to British schools to contemplate how British values were treated and presented. Like Informant 6, she observed that it consisted simply of having drawings of the queen, the flag and stereotypes such as fish and chips or football. Informant 8 laments that all this is banal, because it is

talking about important political values with underlying philosophies that should be discussed and understood universally.

5.5.3. Separation from the Muslim community

The main problem that Informant 3 identifies as a consequence of Trojan Horse was in terms of relationships between communities. He describes a process of evolution in immigrant communities:

Each group of immigrants that comes in settles in the worst housing and take the worst paid jobs. Then they gradually move up and they move away from the worst placed housing and the next lot of immigrants moves into the worst housing and the worst paid jobs. So that's the process that takes place in Britain.

He identifies three types of Asians residing in the country, stating that Chinese and Japanese, Indians and South Asians are generally well established in terms of cultural relations in Birmingham, but that the Muslim community, mainly from Pakistan and Bangladesh, although it has prospered has not been replaced by a community that assumes the inferior conditions of the newcomer.

Informant 1 believes that in the poor parts of English cities, those who were previously immigrants perceive a threat to the arrival of new immigrants, in this case Muslims.

I'm not aware of any society that really deals with this (...) The people who make the politics they don't live in these communities they're not impactors their children don't see any of this in their Schools.

What the Trojan Horse provoked in this regard was that the Muslim community became the object of suspicion, even if the letter was a fraud. Informant 3 states that the alleged Trojan Horse plot sought to get observant Muslims to move toward terrorism. As a long-term consequence, Informant 1 recalls that the central government considered it a threat that "non-violent extremists" could have controlled schools.

Informant 3 recalls community tensions. People were angry, mainly the Muslim community, at having been accused of trying to create Islamic fundamentalism in secret. Informant 7 was able to observe this concern and that people were hurting in Birmingham's SACRE, in which Muslim members were very concerned about what was happening.

The main challenge faced by Informant 2 was to change the image of the schools involved, which were stigmatized. Muslims felt in the crosshairs for two years, says Informant 4 When it began to blur, with Brexit many people left and

many schools changed their names. "It was like a "stop and start again", but they moved on without solving it", says Informant 4. Informant 2 tells that the children he works with are from minorities who face systematic prejudices. They feel barriers that have been aggravated by Brexit and the pandemic. For Informant 6, the worst thing that happened was the displacement of the Muslim community. Many Muslim families are today sure that the British state is against them, so that today in Birmingham there are about two thousand children who are educated at home.

From the point of view of Informant 6, many are afraid of Islam because they believe it is a fanatical religion when in reality "there is nothing fanatical in the DNA of a Muslim". When Muslims live in Britain and are warmly welcomed, if they have prosperity and opportunities, and their children can enjoy a full education and relationships with other children everything works fine, but if you allow people with an extreme and controversial vision, like Tahir Alam to take over the story ends badly says Informant 6.

Informant 6 believes that Birmingham is becoming a Muslim city. In the Muslim areas of the city, he says that today you can see ads for independent Islamist schools, Islamic schools or Islamic supplementary schools. The community has gone behind with its own education. Therefore, Informant 6 fears that many families have opted for a system in which children are more susceptible to receiving an education reduced to Islam, more than before the Trojan Horse. These children will not have the same opportunities, says Informant 6 and that does not appear in official reports.

Since 2019 there have continued to be problems in Birmingham with people involved in the Trojan Horse, says Informant 1. The latest protests were generated by the central government's request to educate and teach about the LGBT collective. In addition to Muslims, Jewish, African and Northern Irish schools also protested. For Informant 1 this shows that there is a spectrum in any belief, from the most conservative to the most liberal, so from all areas you can tend towards extremism.

Throughout this Part IV we have tried to offer an alternative account of the Trojan Horse, using and combining the perspectives of the different informants who agreed to participate in an interview for this research, whose main purpose was to identify errors and successes that could serve to improve the management of a similar situation in a different context. With the information gathered here, Part V will present the conclusions obtained, trying to answer the research questions raised at the beginning and to verify that the research objectives have been met.

PART V

Conclusions

The Trojan Horse case has been many times reviewed and analysed in the British press. Some representative examples are the documentary presented by Jo Fidgen and edited by Emma Rippon (2021) on BBC Radio 4 and Shackle's (2017) article in *The Guardian* newspaper, among others (Fidgen and Rippon, 2021). Also, in the academic field, studies have been dedicated to the case, such as the article by Barton and Hatcher (2014), on the consequences of the case and the article by Awan (2018), focused on the impact of the case on the Muslim community. In addition, there are published works such as *Countering Extremism in British schools?* written by John Holmwood and Therese O'Toole (2018), *School Governance* by Jacqueline Baxter (2016) and *The Birmingham Book* edited by Colin Diamond (2022). Their purpose was to describe what happened in the case in contrast with what the press reflected. Even in the cultural realm, the Trojan Horse has been brought to a theatre performance, directed by Helen Monks and Matt Woodhead. It was performed by the company Lung (2022) and was based on testimony obtained in interviews of those involved in the Trojan Horse. The Spanish press reported the case in two articles in *El País* in 2014 with the headline: "London denounces the infiltration of Islamists in several schools"⁴ (Walter, 2014) and another in 2017 that stated: "The shadow of terror widens the cultural tear in Birmingham"⁵ (Tubella, 2017). The newspaper *El Mundo* also echoed the case in 2015, referring to it in an article with the headline: "The 'Caliphate' of Birmingham"⁶ (Fresbeda, 2015).

It would be presumptuous to try to offer some new information about this case, so lied and denied in its nuances and object of debate in the British media. Even today news continue to emerge about the Trojan Horse. In February of 2022, the *New York Times* published a podcast by Brian Reed and Hamza Syed in which they claim to tell the true story of Trojan Horse (Reed and Syed, 2022).

The work carried out aims to propose different ways of learning from the Trojan Horse, on the previous and consequent political actions, so that we could transport the debate generated to Spanish society, raise new questions and generate proposals to improve intercultural coexistence in our society. In the following lines, answers will be offered to the research questions formulated at the beginning, and it will also be defended to have fulfilled the research objectives raised to obtain such responses.

⁴ Orig.: Londres denuncia la infiltración de islamistas en varias escuelas.

⁵ Orig.: La sombra de terror ensancha el desgarró cultural en Birmingham.

⁶ Orig.: El califato de Birmingham.

1. Questions to reflect on

As a result of what was stated in the interviews, four issues have arisen around which the main elements of the case revolve, and which will then be developed. Variables such as academisation, the debate on intercultural education versus responding to specific needs of a culture, unique inspection criteria based on academic results, daily worship activities, identification of Islam with extremism, the Prevent strategy and British values... All these elements reflect the crisis of values that society faces and were exemplified in the case of the Trojan Horse. From the information obtained in the interviews, it is a question of drawing conclusions that allow us to answer the first research question, on the factors that interfere with the understanding between religions and cultures in a multicultural, pluri-religious and interconnected society, related to the freedom to run a school, the instrumentalization of public opinion, British identity and the debate between universal education and the response to specific educational needs.

1.1. Can everyone run a school?

From the data obtained, it has been concluded that the process of academisation and scepticism regarding the management of schools in Birmingham were the main factors that contributed to the magnitude of the impact of the case. Regarding academisation, there has been criticism of the haste of its application and the alleged obstinacy of the government for carrying it out.

As anticipated in Part III, this initiative opened the debate about the control over schools by the government or by local autonomies. On the one hand, the centralization of education, in particular RE, could contribute to the better control and regulation of the subject in terms of specifying the contents and the way in which they should be transmitted (CORE, 2018). On the other hand, it seems necessary that each locality adapts its teachings to the context, without omitting the allusions to broader realities (Clarke and Woodhead, 2015; Dinham and Shaw, 2015).

It has been proposed that the government promotes academisation by ensuring that anyone can run a school. As conveyed in the interviews, it was not even necessary for anyone who wanted to run a school to have minimal training in education, which sometimes led to approaches in schools that were more lucrative

than committed to education. If anyone can run a school, education is jeopardised in two ways: In an economic sense, education becomes an object of business. This seemed to be the objective of the government in favouring school privatization and the opening of the educational market, as opposed to the general management by public policies that could benefit the whole society in an equitable way (Lahera, 2004; Barton and Hatcher, 2014).

In an ideological sense, the opportunity to instil global values in students is blocked and determined by the values and wills of the person who decides to run a school. This supposed freedom to assume the direction of an educational centre fits with the perceived risk in the event that school management could fall into the wrong hands. Such seemed to be the initial source of controversy generated by the Trojan Horse, especially because those that seemed to be prevailing over the desired global values were conservative Muslims, which exacerbated public and governmental reaction. Academisation implied instability and competition between schools, as well as disorientation in the absence of a guide, which could contribute to the spread of the idea that schools in Birmingham were being radicalized (Richardson, 2014).

The massive academisation that took place in these years generated a lack of vigilance in what was being done in each school (Barton and Hatcher, 2014; Richardson, 2014). The Trojan Horse contributed to the already existing controversy over the lack of control of the academies run by religious communities, also raising suspicion about the veracity of their educational principles. For example, Holmwood and O'Toole (2018) argue that the practices sued in Park View would not have been condemned if, instead of an academy, dependent on the State, it had held the title of faith school. Consequently, the autonomy that the academies enjoyed with respect to the authorities ended up being oriented towards the opposite extreme, reducing the freedoms of these educational centres (Awan, 2017).

For the freedom to found and run schools it was concluded that academisation had favoured the deployment of a conservative Muslim ideology in Birmingham schools. This conclusion was based on evidence that most of the centres involved were academies. It is reasonable to argue that it is fundamental and necessary for a school to be directed by education professionals, whose main commitment is the preparation of future generations and their correct integration into society, without secondary interests interfering in the formation of future citizens.

1.2. Is public opinion a tool or a barrier to political change?

On the reaction to the letter sent to Birmingham City Council, it is worth asking why it was taken at face value, both by the central government and by the city council, even though there was evidence to consider it a fraud. The informants suggest two complementary hypotheses: it could be a government plan to base changes in British schools or it could be that the letter left the central government in evidence for failing to monitor academies, as suggested in the previous section.

On the first hypothesis, it seems that in the manipulation of public opinion to base political measures, according to some of the informants, there could have been an alliance between the media and the central government, an alliance of which there already were precedents in other contexts, such as electoral campaigns. Considering that the first news story in the media about the Trojan Horse was covered by a journalist specialising in security and terrorism, and that the author of the government report, Clarke, was head of the counter-terrorism division of the London Metropolitan Police, the authorship of these two documents raised suspicions that the case was being treated from an inappropriate perspective, this led to the intensification of fear and feeling that both government and media were not being impartial (Barton and Hatcher, 2014; Awan, 2017; Holmwood and O'Toole, 2018).

The second hypothesis was that the government tried to avoid a negative public opinion. Government's initial responses to hold the local government responsible for the case and resort to Ofsted. Besides, the sudden degradation of the level of the schools involved, damaged the families and students of the centres, by compromising both their educational reputation and future opportunities. The focus shifted away from the central government to the reaction of the local government and the social impact on Birmingham's Muslim communities.

One of the factors that show the lack of government's involvement prior to the case is the poor evolution of educational policies in relation to RE. Specifically, daily worship activities constitute a measure proposed in 1988 and has not been paid attention to it until the time when it was used as incriminating evidence that the schools involved were holding assemblies of a Muslim religious nature. The context in which this measure was enacted and the current one are different. In any case, the law evolves very slowly, and the religious character of these assemblies is restricted to the Christian religion.

If we compare the objectives of the 2013 guide on RE in the UK with the guide for the implementation of the Educational Reform Act of 1988 of Barrat (1989), we can appreciate how, in 24 years, knowledge and understanding of religion has remained the main objective, with the exception that in 2013 the need to know and understand other religions and beliefs is explicit, showing a perspective based to a greater extent on competences and the recognition of multiculturalism (Table 5.1.).

TABLE 5.1. Comparison of the educational objectives of Barrat (1989, pp.5-8) and the RE Council (2013, pp.11-12).

Barrat (1989):	RE Council (2013):
Performance in RE: A Teacher's Handbook	A curricular framework for RE in England.
Knowledge and Understanding of <u>Religion</u> . (...)	Know and understand <u>a range of religions and worldviews</u> .
Awareness of life experiences (...).	Express ideas and ideas about the nature, significance and impact of religions and worldviews.
Explore and respond (...)	Gain and develop the skills necessary to engage seriously with religions and worldviews.

Own elaboration through the revised documents

In any case, the Education Reform Act of 1988 states that the presence of other religions represented in the nation must be considered, according to article 8:

Any agreed syllabus which after this section comes into force (...) shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain.

(Her Majesty's Stationary Office, 1988. p.4).

Since its enactment, under the Conservative government of Margaret Thatcher, the successive political parties that have come to lead the country introduced measures to address RE in a context of growing cultural diversity. However, the obligatory provision of RE and the daily worship activities of a predominantly Christian nature in educational establishments have remained an immovable legacy of that first document on RE.

Common to both hypotheses about the relationship between government and public opinion is fear and aversion to Islam. Both the press communications and the political actions reflect a hostile attitude towards the Muslim community by generating a direct and thoughtless relationship of the Trojan Horse with terms such as "extremism" or "terrorism", as reflected in the interviews and evidenced by

studies by Poole (2000) and Revell (2010). Mentions of the Muslim citizen with terms like these provoke negative emotional reactions in the rest of the population (Bernardo Rizzo, 2000). An illustrative example is then-Prime Minister David Cameron's statement in the Financial Times about the case (Parker and Warrell, 2014):

Protecting our children is one of the first duties of government and that is why the issue of alleged Islamist extremism in Birmingham schools demands a robust response.

(David Cameron, June 2014)

In the same vein, the Prevent strategy is yet another reflection of the central government's reaction to the Trojan Horse. The monitoring of this strategy in schools had not been a regulatory measure before the case, but it became mandatory as a response to its social and media outbreak (Holmwood and O'Toole, 2018). Until then, this strategy had had no influence or served as a criterion in any inspection carried out by Ofsted. However, when the Trojan Horse case came out, it served as the main tool for the inspection body to negatively evaluate the schools involved (Barton and Hatcher, 2014). Although it had not been mandatory before the case, the Ofsted inspection argued that the follow-up of the strategy had been insufficient:

Use (...) of the government's 'Prevent' strategy to identify and avoid extremism has only taken place for students in Years 7 and 8. Moreover, most staff have not received training in the 'Prevent' programme, although there are now plans for this to take place.

(Ofsted Report, 2014, p.7).

The update of the 2015 Prevent report does not explicitly allude to the Trojan Horse case but warns of the risk that students may be persuaded by extremist ideas, both violent and non-violent, likely to promote exploitable prospects for terrorist purposes (Department for Education, 2015). Far from limiting discussion on these issues, the report says, it was about making schools aware of their obligation to prohibit indoctrination.

1.3. Is there a link between the extolling of British identity and the fight against terrorism?

Regarding the Prevent strategy, as discussed in the interviews, the promotion of British values could be aimed at generating political changes aimed at two purposes. First, although these values already existed, they were explicitly promoted and required to all educational centres to combat extremism in British classrooms, obviating the risk of linking the Muslim confession with extremism, which was already argued in the previous section. Second, democracy, the rule of law, individual freedoms, mutual respect and tolerance are called "British values" (Department for Education, 2014a), when they are, as most informants put it, universal values. This could be helping to emphasise the British identity of certain citizens over others, setting the criteria on which a British citizen would be defined and leaving out anyone who did not meet them.

Promoting British values could be a strategy to make one's own group strong, in the face of the threat posed by an ex-minority group. The problem lies in the perception of a part of the citizenry as an different group, for reasons of beliefs and attitudes. Recall here Huntington's (2001) distinction of "them" versus "us" and Svetelj's (2018, p.115) "myth of religious violence" for the justification of political decisions that marginalize certain religious beliefs or practices. In the case of British Muslim citizens this becomes evident, as the differences with Western culture are more visible (Holmwood and O'Toole, 2018).

As one of the informants reflected, they seem to constitute the idea of a utopian democracy, in the sense that not even the politicians who established these values themselves seem to have committed themselves from the beginning, beyond demanding their exposure in school research. The importance and encouragement of British values have come to influence the British government's definition of the term extremism. According to the Prevent report: "'Extremism' is vocal or active opposition to fundamental British Values" (Department for Education, 2015, p.5).

According to the dictionary, extremism is understood as "Tendency to adopt extreme ideas, especially in politics" (DRAE, 2019, [online]). In the Cambridge dictionary it is defined as the fact that someone has beliefs that most think are unreasonable and unacceptable (Cambridge Dictionary Press, 2022, [online]). Both references agree on the existence of ideas or beliefs, on the one hand extreme and on the other, contrary to what the majority considers acceptable. In no case is it understood as a concrete opposition to British values. Prevent's definition could

be restricting the real meaning of the term, closing the possibility of applying it to extremisms that occur on the other hand, as may be the case with nativism, "an ideology that holds that states should be inhabited exclusively by members of the native group, and that non-native elements (people and ideas) are fundamentally a threat to a homogeneous nation-state" (Mudde, 2007, p.19), which could also be considered an example of extremism, in the way dictionaries put it.

All this is intended to reflect that the British values could denote an assumption of English superiority over minorities, especially Muslims. The measures taken to confront Islamist terrorism have not considered the feelings of Muslim minorities residing in the country (Awan, 2017). For this reason, they have been the subject of controversy by portraying the Muslim as "the other", consequently generating negative feelings on the part of Muslims towards the British government. The government's emphasis on core political values should not be confined to the nation alone. Against this background, in the Wolf Institute report, Butler-Sloss (2015) argues that religious and belief literacy should be ahead of the teaching of British values.

1.4. Were there reasons to intervene in the management of the centres involved in the Trojan Horse?

Coinciding with the previous conclusion, in some interviews it has been argued that the educational priority should be to achieve a global formation that serves everyone, an idea that seems to conflict with the satisfaction of the specific needs of minority communities, under the argument that there is a favoritism for the predominant religion, Christianity. One of the informants relied on the specific needs of the Muslim population to justify the measures taken in Muslim-majority schools, which were censored for responding to principles considered too conservative.

Kershaw's report (2014) relates that there was a widespread view that schools in East Birmingham were failing Muslim students. Therefore, a group of governors and teachers decided to intervene to solve such faults and improve the level of schools. The informants show that, although measures were intended to benefit the students and their families, at schools they pretended to eliminate certain content, restricting learning to mathematics, English and Muslim culture and using the religion of the staff as a recruitment criterion. In order to promote a balanced education, which would be appropriate to the demands of the twenty-first century,

these measures were considered inadequate. Reports by Clarke (2014) and Kershaw (2014) showed that measures, such as curriculum modifications, isolated students from the rest of society.

Part III provided a demographic description of Birmingham, which showed that 8% of the population was a believer of Islam. However, the Muslim community did not see itself represented, nor did it consider its needs met in the Educational Centres of Birmingham. This phenomenon is not unique to Birmingham though. The University of Bristol demanded that, within the multiculturalism that characterizes the UK, ethnic segregation was being pronounced more in schools than in the communities themselves, whose tendency to group in ghettos is difficult to avoid, and that, as Ted Cantle (2001) put it, segregated schools ran the risk of promoting intolerance and racism (Johnston, Burgess, Wilson and Harris, 2006). All this leads us to conclude again, that there were arguments to review the education of Birmingham students, so that their opportunities to integrate properly into society were not diminished by the specific interests of whoever ran the school.

2. Policy responses and recommendations

The purpose of this chapter is to identify the responses of educational policies to the problems of coexistence due to cultural differences, as illustrated by the case of the Trojan Horse, to compare them with the recommendations raised in the official reports on RE. From the information obtained in the interviews and in the bibliographic review on the case, the main measures adopted by the government have been extracted and submitted for discussion, as well as the actions of the local government, represented by the Birmingham City Council, and those of the school administration in the educational centres involved, by the team of governors.

In a synthesised way, based on the content analysis of the British international and national reports on RE presented in Part II, ten proposals were presented to improve coexistence between cultures through a RE focused from an intercultural perspective. The aim is to use these proposals to evaluate and analyse the reality of policy interventions in RE, covering curricula, involved educational actors and external actors (See pp.66-67).

Points 1, 2 and 3 of the Decalogue proposed in Part II speak of addressing in the subject all the cultures existing in each educational context and maintaining a balance of religious perspectives, using various methodologies and encouraging

critical thinking. As far as school governance is concerned, as reflected in Clarke and Kershaw's reports and what was raised in the interviews, there was no balance of perspectives and not all cultures were present in some of the schools involved. In his observations of the centres investigated, Clarke (2014) claimed that the Muslim religious component was exacerbated, and Kershaw (2014) said that directors were required to eliminate knowledge of other religions or affective-sexual education. Clarke (2014) also argues that beliefs were taught as facts, which denotes that critical thinking was not being encouraged in schools (Table.3.4.).

In local government, some informants say that the SACRE had tried to promote a balanced curriculum of the subject, developed with the participation of representatives of different religions present in the city centres (Birmingham SACRE, 2022). However, the academies had no obligation to use such a curriculum.

With regard to teacher training to respond to intercultural contexts, raised in point 4, little information has been obtained in interviews to determine whether school governing bodies considered such subject. However, some informants spoke of extortion and of imposition of rules on staff who, in some centres, were severely affected. Reports from Ofsted (2014), Clarke (2014) and Kershaw (2014), and revised press articles talked about some education staff claiming to be being harassed. Clarke's report (2014) makes recommendations to the Department for Education on the revision of each teacher's QTS qualifications to ensure that they adopt the Prevent strategy, but no explicit references are made to teacher training.

Point 5 concerned actors outside the educational field related to the educational establishment, what is to say, families and cultural and religious institutions. With regard to school administration, the role of the governors is key at this point, since these figures were alien to the educational context, but were committed to the management of the centres. Clarke (2014) recommended to the local government that these figures should be subjected to adequate training to hold the position and clarify what was expected of them and consider the adequacy of certain profiles to the job, and Kershaw (2014) added that vigilance should be increased. Before the case, two of the informants were already training governors from Birmingham City Council, but inspections required that this work should be reviewed. The involvement of governors in schools may have been one of the biggest points of controversy about the case, as reports and the media spoke of excessive interference in the educational activity of people like Tahir Alam who, encouraged by families concerned about the education of their children, allegedly tried to direct the students' education toward particular interests.

The obligatory nature of the subject of RE and the recognition of a status equivalent to that of the rest of the subjects constitute points 6 and 7. These are two aspects scarcely reflected in the interviews and in the bibliographic analysis carried out. However, it is worth noting its importance in the face of some of the ideas extracted. Clarke and Woodhead cite widespread concern about Islamophobia and the extreme right ideologies, claiming that there is a "growing danger of mutual misunderstanding" (Clarke and Woodhead, 2015, p.45). They exemplify these dangers with the Trojan Horse which, presented through the media, aroused great concern in the country and, consequently, provoked greater attention on RE. If this subject, following the first three points, contributes to the improvement of coexistence between cultures and thus avoids problems such as this case, it would be justified to dedicate time to talk about religions in schools and to give this education the same relevance as the rest of the subjects, including it in the official exams for access to the university.

The information obtained in the interviews leads to a debate in point 8, on the national consensus about the contents of RE, since it would conflict with the adequacy of these to the specific cultural reality of each area, as we explained in point 2.2. of Part III, on faith schools. Regarding the consensus of contents, the British values defended by the national government could serve as a common denominator of learning at a cross-cutting level, but they would not serve to define the contents of the subject of religion. In addition, in the interviews carried out, a sceptical attitude towards these values has been evidenced, which, although presented as British, are universal values, and which, in addition, seem to prioritize the English national identity over the rest of identities and cultures, as illustrated in section 1.3. The curriculum designed by Birmingham City Council's SACRE could be considered an attempt to respond to this purpose (Birmingham SACRE, 2022). However, it would be necessary to review whether it could be applied to other localities within the country, or if similar curricula would be carried out in other places. In any case, the fact that it was not mandatory to adopt this curriculum means that its influence was scarce. The education authorities of the schools involved would also fail to contribute to this recommendation, due to the claims to provide only Muslim RE.

Point 9 deals with the recruitment of staff and the admission of students who are fair and independent of beliefs or cultures. As in most of Europe, in the UK the mechanism for selecting teachers is, according to the UNESCO's classification, an open selection, which consists of schools choosing teachers, with the participation of local authorities (Murillo, 2007). According to Gálvez (2010) this selection

process is typical of the most decentralized countries in Europe. Therefore, the assessment according to this point will be the responsibility of the school government, which the inspections carried out after the case accused of not following this recommendation, at least in relation to personnel. The Ofsted report (2014) states that recruitment procedures were not transparent (See Table 3.3.). Clarke (2014) spoke of irregularities in hiring for individual interests, and Kershaw (2014) alluded to inappropriate appointments to friends and relatives (See Table 3.4.). Both reports include recommendations for reviewing the hiring of governors and for finding ways to demonstrate a correct staff recruitment process. On the other hand, the revocation of teachers and principals immediately and as obtained in the interviews and in the article of Awan (2018) unjustified, would not be respecting a fair recruitment procedure. Even more so when many of the teachers who worked in the centres involved were prohibited from returning to practice teaching.

Finally, point 10 called for a fair and equitable inspection for all educational establishments. The reports by Clarke (2014) and Kershaw (2014) rebuked the local government for not having realized before the problems that were taking place in the affected schools, because they only looked at academic results or Ofsted's inspections. Faced with this, Kershaw (2014) recommended generating teams to investigate staff complaints and Clarke (2014) maintaining a dialogue with Ofsted about faculty assessments. The interviews spoke of a lack of control and insecurity in the centres on the part of the staff, given that, as long as the academic results were good, specifically, if the performance in language and mathematics, the inspections were going to be positive, as happened with the first reports of Ofsted on Park View. This left out of the evaluation all cross-cutting issues and values, including RE. All this contributes to thinking that the problem related to the control of the proper functioning of schools was not solved, and the need for objective inspections and with criteria that responded to the previous points of the decalogue is made explicit.

The conclusions of the analysis of the official reports placed innovative methodologies, cooperative work among educational professionals and continuous teacher training as fundamental pillars to achieve quality RE. However, there is evidence to affirm that these elements have not been a priority in educational policies. The Trojan Horse showed that greater attention to official recommendations is needed for the proper functioning of RE, both at the national, local and school levels. It is also reflected in the political immobility in terms of RE referred to in the previous chapter, probably because of the low status that the

subject has within the educational system. Teacher training in this area is not attractive or motivating in most cases, so the subject tends to remain in the background and be treated in a superficial way. To conclude this chapter, it is proposed that the decalogue obtained from the analysis of official reports is a useful tool to evaluate, from an objective approach, the political measures adopted during the case, as well as to evaluate similar situations in other contexts. Hereafter, the political actions will be evaluated from another approach related to the ideological positions of each party.

3. Relationship of the interventions with the underlying ideological positions

Returning to the classification of ideologies of Leach (1998) in the British context, during the study of the Trojan Horse the ideological positions of each party have become evident. Conservative or right-wing ideology, represented by the Conservative central government, in coalition with the Liberal Democrats in 2014, became visible in elements such as the promotion of British values, which extolled British identity and denoted the patriotism of Conservative principles (Leach, 1998).

These principles have been considered as possible precursors of Brexit, the intention to leave the European Union with the purpose of regaining control of migration (Schumacher, 2019). According to Schumacher (2019), the anti- or pro-Brexit discourse respectively reflects more socialist or more conservative ideologies in the UK. These have included negative attitudes towards immigration and its effect on national culture, which was seen in the measures against Muslim staff at schools involved in the Trojan Horse.

The socialist or left-wing ideology was represented by Social Labour in Birmingham City Council, then run by Mike Leddy. On several occasions it was discussed in the interviews the tension between local and central government, evidenced in measures of the central government such as the academisation to reduction of schools' control to the local education authorities, the cut of funds or the direct refusal of the Secretary of Education Michael Gove to collaborate with the city of Birmingham in the response to the Trojan Horse. The fact that Peter Clarke and Ian Kershaw collaborated in the inspection of the centres and in the preparation of their reports suggests the possibility that tensions between ideologies

prevented a faster and more effective solution to the problem. In fact, such a confrontation between the Conservative and local Labour central governments meant that, far from moving forward, many victims of the situation could not resolve their circumstances.

The participants in the interviews of this thesis belong to different government, central, local and school bodies. From the central government, run by the Conservative party, there was Informant 1, who worked for the Department for Education and was inspector of Ofsted. It was also the central government that placed Informant 2 in charge of Park View academy. These informants have identified the failures committed by the central government. Nor did they share the measures taken by that governing body, such as the dismissal of teachers and managers or the promotion of British values.

From the position of local government, governed by the Labour Party, Informant 3 and Informant 4, councillors of Birmingham City Council, participated in the study. Informant 7 and Informant 5 were also councillors to the city council. Informants involved in Birmingham City Council agree that their initial reaction was not adequate because they took the letter seriously and delayed their response. The conclusions drawn by Kershaw's report (2014) are also assumed as deserved criticisms.

Informant 8, an academic at the university and Informant 6, a school director, did not position themselves within either of the two governing bodies. Very similar conclusions have been reached from different parties, from different ideologies, although most informants have attributed many decisions to the ideological position of those who made the decisions at that time.

4. *El caballo de Troya*: how to transfer the results to the Spanish context

In 2001, a few days after the September 11th attack in New York, a story was published in the Spanish newspaper *El País* that told a story about Islamic education in Spanish schools (Gómez, 2001). The newspaper reported that in Malaga, entities outside the Ministry of Education hired fifteen teachers of Islamic RE for five hundred students in different local schools. The teachers were chosen by the Mosque of Fuengirola, whose imam was a controversial figure for having written a book on the submissive role of women in Islam (Díetz, 2008). One of the

problems presented was that some of the people hired did not have a degree that would enable them to teach. Another problem seemed to be that families complained about overly conservative measures in schools, such as the mandatory veil for girls or not being able to wear the tracksuit for physical education. Although RE teachers rejected these accusations, the internal conflict that ensued was used by the school authorities to suspend hired teachers (Gómez, 2001; Díetz, 2008).

This story contains some of the key elements that thirteen years later the Trojan Horse narrative would present. There is talk of RE and Islam, of lack of control over staff management, of controversial figures for ideas considered too orthodox and contrary to the Western mentality, of families concerned about their children's education and, finally, of direct governmental action to eliminate the problem. The fact that anecdotes like this are found in Spanish society justifies the relevance of the results obtained in this thesis.

In previous lines it has been justified that the Trojan Horse, through its media dissemination and the decisions taken by government, influenced public opinion about the Muslim community and its role in schools in the city of Birmingham. In a final assessment of the research carried out, we maintain that the study of cases such as the Trojan Horse allows us to consider right actions and avoid mistakes made in the past. In this sense, the final and most significant objective of this thesis is to enhance reflection and outline an approach about how to respond to a similar situation from another Western social context such as Spain.

4.1. Spanish context on Religion and Religious Education

In 2007 Spain was the country of the European Union that received the most immigrants, mainly from the Maghreb or the South of the Sahara (Pérez Agote, 2007). Moroccan immigration had increased tenfold in Spain between 1998 and 2005 (Khader, 2006). The predominant religion continues to be Catholicism, even if it loses centrality in favour of other confessions or the lack of religiosity. According to the April 2022 CIS barometer, 17.3% of the population considers themselves practicing Catholics and 39.3% non-practicing Catholics. 2.6% of the population is a believer of another religion and the rest, almost 30%, is considered an agnostic, non-believer or atheist (*Centro de Investigaciones Sociológicas*, 2022).

Since the agreements with other religious entities were promulgated in 1992, the Spanish State recognizes the evangelical, Jewish and Muslim religions, as well as Mormons and Jehovah's Witnesses (*Ministerio de Justicia*, 2017). According to

the *Statista* portal, the total number of Muslims in Spain in 2019 was 2,091,656, representing 4.43% of the total Spanish population, concentrating the majority in Catalonia, with 564,055 and in Andalusia with 641,069 (Fernández, 2020).

Regarding RE, Spain and the UK share strategies on its management, but there are also notable differences. Although Spain is a secular state, which means that the ecclesial does not intervene in government (Cliteur, 2009), the nation has a close relationship with the Catholic Church. Since the dictatorship of Francisco Franco, Spanish RE has traditionally focused on presenting the foundations of Catholicism (Díetz, 2008). As in the UK, RE in Spain is optional, but all schools must offer it (Her Majesty's Stationary Office, 1988; *Conferencia Episcopal*, 2015). Unlike the British curriculum, which decreed that all religions present in the school context be worked on (RE Council of England and Wales, 2013), in Spain the curriculum of the Catholic religion is determined by the Holy See, and the teaching of other religions depends on the cooperation agreements concluded by the government with well-established religious minorities, such as the Islamic Commission of Spain (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2016) and the Federation of Evangelical Religious Entities (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2015b). Curricula on Muslim and evangelical religions are found in specific resolutions and are designed by their respective commissions. Seven autonomous communities and the two independent cities, Ceuta and Melilla, hire teachers for Islamic RE (*Ministerio de Justicia*, 2017).

Despite the existence of a specific curriculum for the Islamic and evangelical religion, these religious groups demand that the Education Councils of the autonomous communities do not inform of the educational offer of their confessions, so most families do not know that they can request them (Tarrés and Rosón 2009). According to the Spanish Islamic Commission, there is a "lack of information to parents and students about the possibility of receiving ERI [Islamic RE] classes by the educational authorities of numerous centres, whose optional status does not appear on their registration or option forms" (*Ministerio de Justicia*, 2017, p. 50). Díetz (2008) states that, although there is an agreement between Spain and the minority communities, they do not enjoy the rights granted to the Catholic Church, and that many obstacles have been placed on the Muslim community to develop their own RE.

Spain and the UK share a non-confessional educational cultural model, which presents RE as another subject in the branch of social sciences and humanities (García de Andoin, 2015). As argued in Part I, religion in general and RE in

particular have lost relevance for young Spanish society (González Anleo and López Ruiz, 2017) and, consequently, also for political decisions on the subject.

There are social, media and political elements that serve to compare the context of the British and Spanish nations, which justify the adapted transfer of knowledge of what was learned in Birmingham to the Spanish context. Socially, as in the UK, the Islamophobia intensified after the terrorist attacks in New York and, as in several European cities, it is a social reality with which Spanish Muslims, immigrants and converts have to live (Díetz, 2008; Goody, 2004; Kimball, 2009). In the media, as stated in Part II, the image of the Muslim individual in the press tends to be negative and generalist (Bernardo Riffo, 2000; Powel, 2011). Currently, 93% of news about Muslims are still related to terrorism (Carrión Otero, 2022). Politically, British political actions can be compared with those of the Spanish government, such as the centralization of educational policies, initiatives to promote intercultural education, the roles of school government or the nationalist discourse of some political bodies.

4.1.3. Centralization vs. Local autonomy

Part III discussed how the academisation strategy served to centralise teaching in the British central government and diminish the influence of local authorities in education although it was firstly proposed to give greater autonomy to schools (Barton and Hatcher, 2014). This debate about the advantages and disadvantages of centralizing education in the national government or adapting it to the needs of localities has also occurred in Spain. Currently, each autonomous community adapts the school curriculum decreed by the Organic Law for the Improvement of Educational Quality to its specific reality, which has been the subject of controversy on numerous occasions with regard, among others, to the subject of history. It has been speculated many times that the contents are adapted to what is politically interesting to transmit from one or another ideology, as in the case of Catalan nationalism (Sant, González-Monfort, Santisteban, Pagès and Oller, 2016). However, RE is dictated by the religious bodies common to the entire Spanish territory, the curriculum proposed by the Holy See (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2015a) and has not been officially updated or adapted even though in 2021, the Congress of Deputies admitted the Integral Law for equal treatment and non-discrimination (*Jefatura del Estado*, 2022) which establishes that knowledge and respect for other cultures must be included throughout the curriculum.

4.1.2. Initiatives for intercultural education

Just as national reports have been published on the promotion of interculturality in the UK, there are proposals in Spain to evolve RE towards an intercultural perspective. As we stated in the previous paragraph, in 2021, the Comprehensive Law for equal treatment and non-discrimination (*Jefatura del Estado*, 2022) has been admitted, which covers various social areas such as labour, health, security, etc. Article 15 is dedicated to formal education, and states that, in addition to requiring the presence in the curriculum of cultures present in the educational context, educational administrations must try to suppress stereotypes, attend to students in an unfavourable situation and train teachers in the attention to diversity. It is also established that public funding will be denied to educational centres that exclude students or teachers for reasons related to cultural diversity and that the educational inspection will ensure compliance with the points raised (*Jefatura del Estado*, 2022).

Also in 2021, the organization *Entreculturas* publishes the *Informe Rojo*, on intercultural education to avoid the exclusion of minority cultures. This report is based on the principles of intercultural education of UNESCO (2006) and focuses especially on South American, Gypsy and Afro-descendant cultural minorities. As in the *Hague Recommendations* (ACNM, 1996), the report focuses on the need to deal with minority languages. It states that in the Spanish territory several programs have been generated aimed at learning minority languages, teacher training, curricular adaptations to various contexts and the incorporation of ICT in education to reduce the digital divide. However, the report states that these programmes are, for the most part, aimed at very specific cases and located in concrete contexts, so their influence is limited.

In a review of the reports and programs raised in the Spanish context, it is still difficult to find direct allusions to the use of RE to avoid and face social problems such as Islamophobia, as was the case in official reports published in the UK (Clarke and Woodhead, 2015 and 2018; Butler-Sloss, 2015; Dinham and Shawn, 2015; CORE, 2018). On the other hand, there are many more initiatives and academic literature that are concerned with the gypsy collective (Lluch de Balaguer, 2012) or communities from Latin America (Cabrera and Montero-Sieburth, 2014).

4.1.3. Roles in educational administration

The comparison between the Spanish and British context on roles in school governance is complex. It is difficult to find in Spain a position equivalent to that of the governors, key figures in the British school administration. The most similar body to the team of governors in Spain would be the school council. This group is composed of parents, students, teachers and administrators who meet in order to improve the educational quality of the centre in question. Both bodies, council and headmaster, agree on this objective, and also on approving the school budget (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2015a). The difference is that, above the director of the school, will be the head of governors in the UK, when in Spain the director is also the one who directs the school board (Governors for schools, 2022; *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2015a). In Spanish private schools there are shareholders, families that contribute money to the school whose decisions may have a greater influence than the management, although it depends on the type of company, limited, anonymous or cooperative. This role could be more similar to what is meant by a governor in the UK.

It could be considered that the fact that the figure of the governor is above that of the director in the British system, places him in a compromised position, having to comply with the instructions of the governor and at the same time take responsibility for the problems of the centre. Along with teachers, principals have been considered in interviews as victims of damage to their professional image, including the loss of their career (Awan, 2018). In the Spanish case, both in the public and private contexts, a school principal enjoys greater autonomy and, therefore, greater authority with regard to the administrative decisions of his school.

4.1.4. Controversial political speeches

The fourth and final element of comparison is the Islamophobic discourse of some political bodies and its impact on the media and on the attitude of citizens. In the Spanish context, the hostile attitude towards the Muslim community has been seen in certain political proclamations of conservative ideology. In 2019, faced with the increase in the immigration of Unaccompanied Foreign Minors (*Menores Extranjeros No Acompañados*, MENA) from North Africa, the Vox party, originally a minority but with more and more followers, defended a controversial position regarding immigration. In an electoral debate, the representative of this party spoke of the fact that a juvenile centre that housed MENAs in a neighbourhood near his own home had increased insecurity in the area. Soon after, the juvenile centre was attacked with a grenade. Immediately, responsibility for the

attack was attributed to the political party that had contributed to generating aversion to the centre in question (Álvarez, 2019). Like Boris Johnson's speech, quoted in Part II (see p. 47), Santiago Abascal's talk defended an ideology that promoted national identity and discredits immigration, especially Muslim immigration. This example helps to verify that political discourse, transmitted through the media, has a relevant impact on the attitude of citizens, also in the Spanish context.

As stated on page 47, political parties are emerging in the West whose discourses suggest the rise of an ultra-conservative ideology. This is evidenced by slogans such as the "America First" of former President Donald Trump, the "Österreich zuerst" (Austria first) of Heinz-Christian Strache from Austrian party *Freiheitliche Partei Österreichs* or the "*Basta rinvi, cacciare i clandestini con la forza*" (Stop postponements, expel illegal immigrants by force) of Humberto Bossi, of the Italian *Lega Nord*. These slogans are examples of a conservative ideology with pretensions to praise the endogroup (us), vilifying the exogroup (them), a sufficient factor for the rise of conflicts (Antón and Hernández, 2016; Svetelj, 2018).

In short, Spain has separate curricula for the Catholic, evangelical or Muslim religion, the subject of religion remains traditional and oriented to the majority religion and, as in the UK, in politics there are cases of hostile discourses towards immigration. All this allows us to imagine how Spanish society would respond to a case like the Trojan Horse and contributes to generating a list of elements to prevent and respond adequately to similar situations. However, before generating this list, we will end this section with an assessment of intercultural RE in Spain, using the same criteria that we previously used to evaluate the situation of British RE during the Trojan Horse.

4.2. Spain and intercultural Religious Education

We maintain that the decalogue elaborated in Part II from the analysis of official reports on RE is a useful instrument to assess the situation of the subject in a given context and its adequacy to promote a good intercultural coexistence. Therefore, it will serve once again to propose ideas to improve the quality of Spanish RE.

4.2.1. Inclusive content and methodologies

The first three points of the Decalogue required that in the subject of religion all the beliefs present in the context of the classroom would be worked on in a balanced way, using diverse educational methodologies and encouraging critical thinking. The Spanish curriculum of religion, developed by the Holy See, focuses on Christian histories and traditions, on the figure of Jesus and on learning the main Catholic prayers. The content blocks show a theoretical and focused approach to the Christian confession: "(i) The religious sense of man; (ii) Revelation: Christ intervenes in history; (iii) Jesus Christ, fulfilment of salvation history and (iv) Permanence of Jesus Christ in history: The Church⁷" (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2015a, pp.6-9).

It is also true that we find in the fourth basic procedural content of the subject the "exhibition and argumentation respectful of one's own and others' religious beliefs⁸" (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2015a, p.5). In this part the requirement to promote respect for the beliefs of others is raised, but until the fourth year of secondary education, when students are 16 years old, there is no explicit reference to other religions in the contents of the subject. The curricula of Islam and the Evangelist in Spain are also presented from a unique faith approach and show the key principles of each religion. Despite this, the Spanish curriculum for Islam contains references to multicultural education from the first to the fourth year of Secondary Education (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2016). The evangelical curriculum also makes references to the development of tolerance to other beliefs in the first, second and fourth years (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2015b). Taking the curriculum as a reference of what is being taught in schools, it is concluded that a better response can be given to the recommendations for a more intercultural RE, since not all the religions present in the classroom contexts are being worked on, but when you do not belong to the majority religion a non-religious alternative is offered.

⁷ Orig.: «(i) El sentido religioso del hombre; (ii) Revelación: Cristo interviene en la historia; (iii) Jesucristo, cumplimiento de la historia de la salvación y (iv) Permanencia de Jesucristo en la historia: La Iglesia.

⁸ Orig.: exposición y argumentación respetuosa de las creencias religiosas propias y ajenas.

4.2.2. Teacher training

As stated in the fourth point of the Decalogue, in the Comprehensive Law on Equal Treatment and Non-Discrimination, point 5 of Article 15 establishes that the training of initial and veteran teachers must include attention to diversity (*Jefatura del Estado*, 2022). The report of the *Entreculturas* foundation includes in its second recommendation to promote teacher training, and focuses on intercultural, bilingual and non-sexist education. However, as far as religion is concerned specifically, there are few allusions.

In addition, the subject of religion is not taught in the degrees of Education in public universities. Teacher training for the subject of Catholic religion in Spain is provided through the Ecclesiastical Declaration of Academic Competence (*Declaración Eclesiástica de Competencia Académica*, DECA), a degree issued by the Spanish Episcopal Conference (2022). The training of teachers to teach the evangelical religion is carried out by the Higher Centre for Evangelical Teaching (2022), and to teach Islamic religion it is necessary to obtain the Diploma of Islamic Pedagogical Aptitude (DIPA) (CIE Formation, 2022). These degrees require students to previously have the title of teacher in early childhood or primary education, or the master's degree of teachers for secondary education. They also require students who apply to them to be believers in the religion to be taught. The aforementioned titles respond to the initial training of teachers in Spain in RE, which is divided according to beliefs, although the three curricula include sections dedicated to the knowledge of other religions and interreligious dialogue.

4.2.3. External educational actors

Regarding point 5, about external educational agents, initiatives carried out by organizations outside formal education can be mentioned in Spain, such as the Learning Interculturality From rEligion [LIFE] project (Boldrini, 2018), which follows an alternative educational model to focus religion classes, so that all religions are contemplated in the subject and various intercultural activities are carried out. In recent years, this model has also been tested in schools in Italy, Bulgaria, Greece, Turkey. The results confirm the benefits of multicultural education in the way of understanding religious thought among young people (Boldrini, 2018).

The organization *Entreculturas* also launched in 2020 an educational program called "*Decide-Convive*" (Choose-Coexist), proposed from the "approach to global

citizenship⁹" (*Fundación Entreculturas*, 2021, p. 63), which proposes meetings of young people from different cultures, bringing together educational centres to enable such meetings to which individualized accompaniment would be provided and also work virtually to relate young people from different cultures (*Fundación Entreculturas*, 2020). However, since RE is not a priority for the government, these initiatives do not transcend.

4.2.4. Compulsory nature of the subject and status

Regarding points 6 and 7, on the obligatory nature of the subject and its status as another subject, the measures adopted by the Spanish government seem to have been directed in the opposite direction. In Spain, where the relationship with the Catholic Church has been strong, the fact that decisions on RE are delegated to religious institutions, especially the Catholic religion, has fuelled debates about the relevance of maintaining RE in the official curriculum (García de Andoin, 2015). The current socialist government introduced in 2020 measures to diminish the importance of religions in formal education. Specifically, the alternative to RE has been eliminated and the grades in this subject have lost their academic value (PSOE and *Unidas Podemos*, 2019). Finally, the consensus of the contents of the subject for all the autonomous communities, as proposed in point 8, should be one more priority to improve public opinion on the subject of religion.

4.2.5. Recruitment of staff and educational inspection

The last two points concerning staff recruitment and educational inspection are approached from the perspective of education in general. On the fair recruitment of staff referred to in point 9, it is necessary to review the differences between the processes used by each education system at European level. Compared to the open selection process used by the UK and most of Europe (Gálvez, 2010), in Spain the opposition processes are used for the selection of teachers in public schools. The process consists of a public competition held after completing the training that is complemented by other merits, such as teaching experience or language proficiency. Private schools follow an open selection process that, as in the UK, which allows schools to have autonomy to choose teachers according to their characteristics. In the case of concerted schools, the selection is made by the management and the School Council, which must follow criteria of merit and

⁹ Orig.: enfoque para la ciudadanía global.

capacity contained in Organic Law 8/1985 Regulating the Right to Education. According to the study of interviews carried out by the SM Foundation and the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture (Álvarez Sánchez, 2008), the participants interviewed in the study considered that selection in the public sector, governed by oppositions, is rigid and rote, and does not allow to show the capabilities for the teaching of candidates. On the other hand, this system allows to guarantee certain conditions of equality that do not occur in the open selection processes, which run a greater risk of forgetting the criteria of merit and capacity (Gálvez, 2010). In 2004, the OECD put forward a series of recommendations to improve the opposition process, generating new agendas, that would be reduced in quantity but that would deepen teaching skills that allow solving problems (OECD, 2004). In addition, it recommends giving more importance to the period of teaching practices.

All of the above raises debates on what it would be convenient to reflect and study to find the optimal solution for the recruitment process. On the one hand, the opposition offers equal hiring. The risk of schools choosing teachers for reasons unrelated to merit and ability, as raised in the allegations in the Trojan Horse in Birmingham and in interviews in Álvarez Sánchez's study (2008), supports this option. On the other hand, open selection processes allow the selection of teachers whose training responds specifically to the concrete characteristics of a given school. Faced with this issue, the OECD proposes to develop "specific selection profiles for specific teaching positions" (Gálvez, 2010 p.60) and proposes that making a selection prior to initial teacher training, as is done in the UK and in other European countries, can contribute to the choice of the most suitable and motivated professionals to carry out the teaching work (Gálvez, 2010).

Finally, on fair and equal inspection for all schools, Castán (2016) conducted a study comparing the Spanish educational inspection with Sweden, the Netherlands and Ofsted in the UK. The author points out certain problems that impair the good performance of the educational inspectorate. Among them, due to their relevance in improving educational quality, we highlight those related to teacher training, the power to sanction inadequate work and consensus on inspection criteria.

First of all, it is not necessary to have previous training to be an education inspector, it is only necessary to have teaching experience and overcome an opposition. To be an inspector at Ofsted, it is also not necessary to receive training, but to present a degree in education or social work, to have the QTS, and an up-to-date knowledge of the job, in addition to five years of experience in the

management of an educational centre or in a children's service centre to obtain the full-time job (Ofsted, 2022). Castán (2016) proposes to generate more rigorous oppositions that, as proposed in the section on teacher training, focus on the practice of the inspector and not on theory, for which training is necessary.

Secondly, Castán (2016) demands that teachers cannot be evaluated or dismissed if their work is not adequate and cites several examples of too lax measures with teachers who carried out their work irregularly. In the UK, this aspect was the one that generated the most doubts about the Ofsted inspection, since there is a similar situation in which the inspection focuses on objective elements and less importance is given to the work of each teacher. There are also time limitations to conduct such an in-depth inspection.

Thirdly, as with the curricular contents, the inspection criteria are different in each autonomous community, which prevents having common standards to ensure an equal educational quality in all the autonomous communities. Castán (2016) suggests generating a National School of Educational Research that allows combining inspection criteria. In this sense, the UK does show a consensus of inspection criteria, since Ofsted works throughout the nation in the same way.

Based on the review, we consider that sufficient aspects have been considered to finally propose a list of recommendations that serve to redefine Spanish RE, so that it contributes to preventing and responding to situations that threaten intercultural coexistence:

1. There would be a single RE curriculum, prepared by representatives of different religious institutions present in the country. This curriculum would work on the history and traditions of the majority religions, as well as the meaning and role of religion in today's society, so that it contributes to the generation of own criteria in each student and the exercise of critical thinking.
2. That teacher training in attention to diversity would also include knowledge and understanding of existing religions in the educational context. Also, RE would be included in the programs of Education at university, so that future professors are trained in social research techniques on religions and cultures and also in the development of critical thinking of students in higher education.
3. Interreligious meetings, talks and visits to religious institutions would be included in the subject of religion and in the teaching curriculum, with the aim of broadening horizons and, in the case of education students, being more open to other cultures in their future teaching work.

4. The subject would be considered as compulsory and subject of examination to access the university, provided that it was raised from the proposed approach, where all religions and cultures are studied, and where intercultural knowledge and understanding, and the development of critical thinking are raised as the main learning objectives.
5. An impartial staff selection process would be established, and it would attend to the cultural needs of each centre, both from the opposition processes and in the open hiring of private and concerted schools.
6. All these measures would be carried out under the educational inspection of the country, in a consensual manner throughout the territory. Intercultural education would be included in the opposition of educational inspector and that disciplinary measures exist and be complied with for teachers whose work is not in accordance with respect for diversity and intercultural education.

This chapter has tried to address the conclusions obtained in the study from the Spanish scope. We have been able to see the similarities with the British context in terms of the decrease in the importance of religion and its diversity thanks to migratory flows. First, we have tried to make a brief description of the Spanish context in terms of its demographic situation, the situation of RE in the country and the problems it faces. Below is a comparison of Spanish and British policies on the centralization of RE, initiatives to promote intercultural education, roles in school government and examples of Islamophobic discourses present in both nations and in other European ones. Finally, we have focused on what aspects of education in general and RE in particular should be valued in order to improve intercultural coexistence, in order to achieve a more peaceful society.

To conclude, we propose that, as has been defended since the beginning of this thesis, RE is a key to respond to cultural pluralism in Spanish society (Díetz, 2008). However, the latest measures taken by the Spanish government do not seem to facilitate this idea. On the contrary, the government's objective seems to have been to diminish the importance of RE and its presence in the Spanish educational system, which shows the ignorance of the possibilities that the subject can offer to the needs of society in general and of the new generations in particular.

5. Reflections for further study

In the historical context in which we find ourselves, we consider it essential to continue advancing in research that relates different social areas with education, with the aim of keeping alive the memory of past actions and avoiding past mistakes. The pandemic and Russia's conflict with Ukraine have diverted the world's attention from the Muslim conflict, leaving many problems that urgently need to be solved practically abandoned. In one of the interviews conducted, we talked about how the restrictions that the health crisis produced contributed to further alienating communities from each other, which has led to an increase in children schooled at home or educated in non-regularized schools. It is important that this debate is not lost, and that research continues in order to improve intercultural coexistence in general and the situation of the immigrant Muslim in particular.

In the methodological aspect, the case study results a relevant tool to consider new variables for decision-making in situations after the case studied (Arnal, del Rincón and Latorre, 1994). As society is dynamic, in the same contexts problematic situations arise whose study from previous cases can contribute to the identification of solutions. After the *Trojan Horse*, one of the informants said that in the same area of Birmingham, problems subsequently arose related to education about LGTBI groups, which led to mobilizations in religious communities, including Muslim. On this case, Kitching (2021) analyses and compares with a similar case in Ontario the political conflicts in education in Birmingham. In his article, he focuses on the Muslim community, which was again accused of being alien to British national values. This type of study opens the way to relevant learning in the face of the evolution of political actions in a dynamic society in which new events arise that correspond to educational policies and religious convictions.

Regarding the use of semi-structured interviews as a data collection technique, these have often proven to be a useful tool for achieving objectives in qualitative studies such as the present. In future research it is proposed to complement this technique with others such as discussion groups, which allow to confront live opposing and mutually influenced opinions and perspectives (Gil, García and Rodríguez, 1994). In addition, in more specific studies, the comparison of the data obtained from quantitative techniques with designs of surveys to larger groups could be considered, in order to enable triangulations with quantitative data that provide greater reliability to the data obtained (Gil, García and Rodríguez, 1994; Hernández Carrera, 2014).

Regarding new thematic lines for later studies, it is mainly proposed to deepen the situation of RE in other Western nations, with the purpose of comparing the way in which intercultural coexistence is conceived from the educational, religious and political levels in other contexts. Thus, more evidence would be provided on the advantages of evolving Western RE towards intercultural principles, respecting the cultural identity of each group. More specifically, the results obtained have generated many questions on which it would be recommended to deepen, among which the following would stand out for their emergence in the results of the research.

Regarding the debate between the private and the public, it seems necessary to make explicit the advantages and disadvantages of privatizing education, centralizing it or referring it to local autonomies for the adaptation of the contents to the specific needs of each society.

In this line, it is also proposed as a research issue the management of educational centers and the necessary requirements to direct a centre established in the law, as well as its contrast with the reality studied. Jackeline Baxter (2016) introduces this question from the *Trojan Horse* in her work, which could be updated or contrasted with the new variables in politics and education in the UK.

From different disciplines, the influence of the media on public opinion must continue to be studied. In the case that concerns us, it is suggested as a research idea to delve into the reciprocal influence between government and the media in different societies and contexts.

Around this possible reciprocal influence of the media and political decisions, there is a lot of literature. On the case studied, the article by Gholami and Cannizzaro (2018) stands out, in which the design of content analysis is used to show that the way in which the British press approached the case contributed to the image of radical Muslims and ignored the failures in educational policy that really contributed to the seriousness of the problem that arose. However, it is relevant to maintain a continuous study on the evolution of this political-media relationship in different contexts, since ICTs continue to evolve and, with them, the way to access the knowledge of citizens.

The notion of national identity is a variable that also seems to be evolving. According to the ideology from which it is contemplated, it leads to approach or distance other societies. As an epilogue to this thesis, it invites reflection on this question, especially with regard to the evolution of national identity in Western countries and its effect on the perception of other communities as strangers.

The concept of intercultural coexistence and its transmission through education has been intended to be a constant throughout the text. It supports the idea that it is essential to educate our future citizens in respect and tolerance towards different cultures, trying to evolve towards a situation of peace between civilizations. We have the knowledge and the constancy of the consequences of not dealing adequately with intercultural differences. We know the path, we just have to get going.

REFERENCES

- ACOSTA, M. (2018), «El pensamiento crítico y las creencias religiosas», Sophia, Colección De Filosofía De La Educación, vol. 24, 209-37.
- AL-TAMIMI, A. (2013), «The Islamic State of Iraq and Al-Sham», Middle East Review of International Affairs, vol. 17, pp. 19-44.
- ALEXANDER, R., ROSE, J., y WOODHEAD, C. (corp. creator) (1992), Curriculum organisation and classroom practice in primary schools: A discussion paper, London, Department of Education and Science.
- ALLPORT, G. W. y J. M. ROSS (1967), «Personal religious orientation and prejudice», Journal of personality and social psychology, vol. 5, 432-443.
- ALTO COMISIONADO PARA LAS MINORÍAS NACIONALES (1996), Recomendaciones de la Haya relativas a los derechos educativos de las minorías nacionales, Prinsessegracht.
- ÁLVAREZ SÁNCHEZ, N. (2008), La situación de los profesores noveles, Madrid, OEI y Fundación SM.
- ÁLVAREZ, C. y J. L. SAN FABIÁN (2012), «La elección del estudio de caso en investigación educativa», Gazeta de Antropología, vol. 28, 1-2.
- ÁLVAREZ, L. (4 diciembre, 2019), «Bronca política por la granada en el centro de Menas de Hortaleza», La Razón, <https://www.larazon.es/madrid/20191204/xlj5dm572ng6naj345bt6xhnxy.html> [30-12-2019].
- ANDRADE, G. E. (2002), «Las nuevas tendencias religiosas a partir de la globalización», Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. 8, 62-74.
- ANTÓN, J. y A. HERNÁNDEZ (2016), «El crecimiento electoral de la derecha radical populista en Europa: Parámetros ideológicos y motivaciones sociales», Política y Sociedad, vol. 1, 17-28.
- ARIZA M. y L. VELASCO (2015), Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional, México, UNAM.
- AWAN, I. (2017), «‘I never did anything wrong’—Trojan Horse: a qualitative study uncovering the impact in Birmingham», British journal of sociology of education, vol. 39, 197-211.
- AZPÚRUA, F. J. (2005), «La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales», Sapiens. Revista universitaria de investigación, vol. 6, 25-35.

- BARKHAM, P. y P. CURTIS (31 mayo, 2010), «Michael Gove has no 'ideological objection' to firms making profits by running academy schools», The Guardian, <http://bit.ly/2Q3oDgR> [10-11-2019].
- BARQUERO, J. D. y A. ARBÓS (2007), *Cómo evitar el choque de culturas y civilizaciones: relaciones públicas multiculturales para conseguir la alianza de civilizaciones*, Madrid, Ed. Libertarias.
- BARRAT, M. (1989), *Attainment in R.E.: a handbook for teachers*, Birmingham, Regional RE Centre Midlands Westhill College.
- BARTON, S. y R. HATCHER (2014), «The consequences of the *Trojan Horse* affair and a possible way forward for Birmingham», *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, Vol. 56, 457-471.
- BATTELLE FOR KIDS (2020), *21st century learning and assessment design*. 2020. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> [30-3-2022].
- BAUTISTA, E. (2002), *Aproximación al estudio del hecho religioso*, Navarra, Verbo Divino.
- BAXTER, J. (2016), *School Governance*, Bristol, Policy Press.
- BERGER, P. L. (1999), «The desecularization of the world. A global overview», en P. Berger (ed.), *The desecularization of the world. Resurgent Religion and World Politics*, Washington, D.C., Ethics and Public Policy Centre, 737-747.
- BERGER, P. L. y T. LUCKMANN (1982), *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu editores.
- BERNARDO RIFFO, V. (2000), *Procesamiento de información afectiva en la comprensión de textos de la prensa escrita*, Alemania, Universidad de Bielefeld.
- BIRMINGHAM CITY COUNCIL (2010), *Project Champion: Scrutiny Review into ANPR and CCTV Cameras. A report from Overview & Scrutiny*.
- BIRMINGHAM SACRE (2022), *The Birmingham Agreed Syllabus for RE Adopted by Birmingham City Council's Cabinet: 8 February 2022*, Birmingham City Council.
- BOLTON, P. (2019), «Education spending in the UK», House of Commons library, UK Parliament.

- BRADLEY, I. (2007), *Believing in Britain. The Spiritual Identity of 'Britishness'*. London, I.B. Tauris.
- BRADNEY, A. (2010), «Religion and the secular state in the UK», en W. Cole Durham, y J. Mat3nez Torr3n (eds.), *Religion and the secular state: Interim reports*, Young, Young University, 737-747.
- BRANIGAN, T. (19 marzo, 2002), «Creationist row blamed on support for faith schools», *The Guardian*, <https://bit.ly/2NB2xUa> [17-9-2020].
- BRIGHOUSE, T., S. MAHMOOD, C. BLOWER, S. YAQOOB, C. ALLEN R. GASCON y O. COSS (2014), *Public meeting 26 June: Putting Birmingham School Kids First*. <https://birminghamcase.wordpress.com/2014/06/20/public-meeting-26-june-putting-birmingham-school-kids-first/> [2-4-2022].
- BRIONES, R. (2019), «Religiones e inmigraci3n en la Espa3a actual. An3lisis de los cambios en el campo religioso», *Gazeta de Antropolog3a* vol. 34, <http://hdl.handle.net/10481/54713>, [30-3-2022].
- BRITISH SOCIOLOGICAL ASSOCIATION (2017), *Statement of Ethical Practice*.
- BRITTON, J., C. FARQUHARSON y L. SIBIETA (2019), *2019 Annual report on education spending in England*, The Institute for Fiscal Studies.
- BRUMBAUGH, R. S. y N. M. LAWRENCE (1963), *Philosophers on education: Six essays on the foundations of Western thought*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- BULLIVANT, S. (2018), «European Social Survey (2014-16) to inform the 2018 Synod of Bishops. Europe's Young Adults and Religion», Twickenham, St Mary's University.
- BURNS, J. (8 mayo, 2014), «Watch for student radicalisation, Michael Gove tells schools», *BBC news*, <https://bbc.in/3vJ0gaF> [22-10-2020].
- BUTLER-SLOSS, E. (2015), *Living with difference. Community, diversity and the common good*, Cambridge, Commission on Religion and Belief in British public life of Woolf Institute.
- CABRERA, L. y M. MONTERO-SIEBURTH (2014), «Revisi3n de la investigaci3n sobre educaci3n intercultural y rendimiento acad3mico de estudiantes latinoamericanos en Espa3a», *Paideia*, vol. 55, 11-33.

- CALLEJO, J. (2010), «Privatización, desinstitucionalización y persistencia de la religión en la juventud española», *Revista de estudios de juventud*, vol. 91, 29-47.
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, (2022), Cambridge dictionary, <https://dictionary.cambridge.org>, [28-3-2022].
- CANTLE, T. (2001), *Community Cohesion: Report of the Independent Review Team*, London, Home Office.
- CARRIÓN OTERO, M. (2022), Tercer trimestre de 2021: el 93% de las noticias sobre musulmanes en Europa hablan de terrorismo, Observatorio de la Islamofobia en los medios, [Tercer trimestre de 2021: el 93% de las noticias sobre musulmanes en Europa hablan de terrorismo - Observatorio Islamofobia](#) [27-3-2022].
- CASANOVA, J. (1994), *Public Religions in the modern world*, Madrid, PPC.
- CAVANAUGH, W. T. (2003), «Sins of omission: What religion and violence arguments ignore», *Hedgehog review*, vol. 6, 34-50.
- CASCIANI, D. (1 junio, 2006), «Q&A: 2001 northern town riots», BBC News, <https://bbc.in/3lxflHO> [17-10-20].
- CASTÁN, J. L. (2016) «El reto de la inspección de educación en España», *Avances en supervisión educativa*, vol.25, 1-45.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS, 2022, Barómetro de abril 2022, Estudio nº3359.
- CENTRO SUPERIOR DE ENSEÑANZA EVANGÉLICA (2022), Programas de Estudios, FERED, [Programas de Estudios – CSEE \(cgere.es\)](#) [10-8-22].
- CIE FORMACIÓN (2022), Enseñanza Religiosa islámica. Curso para la obtención del DAPI (2015), CIE, [Enseñanza Religiosa Islámica «CIE Formación \(wordpress.com\)»](#) [10-8-22].
- CLARK L. y OSBORNE, L. (7 marzo, 2014), «Revealed: Islamist plot dubbed 'Trojan Horse' to replace teachers in Birmingham schools with radicals», *The Daily Mail*, <https://bit.ly/3cREt89> [21-3-2021].
- CLARKE, P. (2014), *Report into allegations concerning Birmingham schools arising from the 'Trojan Horse' letter*, Londres, HMSO.
- CLARKE, C. y L. WOODHEAD (2015), *A new settlement: Religion and Belief in Schools*, Westminster Faith Debates.

- CLARKE, C. y L. WOODHEAD (2018), *A new settlement (revised): Religion and Belief in Schools*, Westminster Faith Debates.
- CLAYTON, M., A. MASON, A. SWIFT, y R. Wareham (2018), «How to regulate faith schools», *Impact*, vol. 25, 1-49.
- CLITEUR, P. (2009), *Esperanto moral*, Barcelona, Los Libros del Lince.
- COLE, M. (2020), *Theresa May, the Hostile Environment and Public Pedagogies of Hate and Threat: The Case for a Future without Borders*. London, Routledge Research in Education Policy and Politics.
- COMMISSION ON RE (2018), *Religion and worldviews: The way forward: A national plan for RE*. RE Council of England and Wales.
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2022), DECA, Conferencia episcopal española, [DECA - Conferencia Episcopal Española](#) [10-8-22].
- CURTICE, J., E. CLERY, J. PERRY, M. PHILLIPS y N. RAHIM (eds.) (2019), *British Social Attitudes: The 36th Report*, London: The National Centre for Social Research.
- DAVIE, G. (1990), «Believing Without Belonging: Is This the Future of Religion in Britain?», *Social Compass*, vol. 37, 455–69.
- DE TRACY, D. (1801), *Elementos de ideología*. Paris, Casa de Masson é hijo.
- DEL OLMO, N. (2009), «Las minorías religiosas en la sociedad aragonesa», en C. Gómez Bahillo (ed.), *Construyendo redes. Minorías religiosas en Aragón*, Zaragoza, Icaria editorial, 33-70.
- DENZIN, N. K. y Y.S. LINCOLN (2018), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Ángeles, SAGE.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2005), *Higher Standards, Better Schools for All. More choice for parents and pupils*. Ref: ISBN 0101674724, Cm. 6747. London, Her Majesty's Government.
- (2014a), *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools*, DFE-00679-2014. London, Her Majesty's Government.
- (2014b), *Keeping children safe in Education. Statutory guidance for schools and colleges*, Ref: DFE-00146-2020. London, Her Majesty's Government.
- (2015), *The Prevent duty. Departmental advice for schools and childcare providers*, London, Her Majesty's Government.

- (2016), *Regulating independent schools*, London, Department for Education, 7. Ref: DFE-00086-2019. London, Her Majesty's Government.
- (2017), Policy document, *The national funding formula for schools and high needs*. Ref: DFE-00257-2017. London, Her Majesty's Government.
- (2020), *Governance handbook. Academy trusts and maintained schools*. Ref: Ref: DFE-00022-2017. London, Her Majesty's Government.
- DESRUES, T. (2010), «Percepciones del Islam y de los musulmanes en los Medios de comunicación en España», *El dialogo intercultural: un reto para las creencias y las convicciones*, 1-9.
- DESRUES, T. y Pérez Yruela, M. (2008), *Percepciones y actitudes hacia el Islam y los musulmanes en España*, Madrid, Dirección General del Integración de los Inmigrantes.
- DEWEY, J. (1938), «Democracy and Education in the World of Today», en J. A. Boydston (ed.), *The Later Works, 1925-1953 John Dewey*, Illinois, Southern Illinois University Press, 294-303.
- (1946), *The public and its problems*, Chicago, Gateway books.
- DIAMOND, C. (2022), *The Birmingham Book. Lessons in urban education leadership and policy from the Trojan Horse Affair*, Wales, Crown House Publishing.
- DICKENS, J. (2018), «Colin Diamond, professor of educational leadership, University of Birmingham», *Schools Week*, <https://cutt.ly/FmRcI71> [9-7-2021].
- DÍETZ, G. (2008), «La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?», *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, vol. 14, 11-46.
- DINHAM, A. y M. SHAW (2015), *RE for REAL, the future of teaching and learning about religion and belief*, Goldsmiths, University of London.
- DODDS, S. y A.C. HESS (2020), «Adapting research methodology during COVID-19: lessons for transformative service research», *Journal of Service Management*, vol. 32, 203-217.
- DURKHEIM, E. (1912), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Ediciones Akal.

- DURKHEIM, E. (1982), *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Ediciones Akal.
- FERNÁNDEZ, R. (2020), «Musulmanes por comunidad autónoma de España en 2019», Statista.
- ELKES, N. (9 Abril, 2014), «Birmingham City Council receives 'hundreds' of allegations after *Trojan Horse* claims», Birmingham Live, <https://bit.ly/2K3HWGp> [11-01-2021].
- ELZO J. y M. SILVESTRE (2010), *Un individualismo placentero y protegido. Cuarta Encuesta Europea de Valores en su aplicación a España*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ESPOSITO, J.L. (1999), *The Islamic threat: Myth or reality?* USA, Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ CEPEDAL J. M. (1983), «Política e instituciones ideológicas durante la Revolución Francesa», *El Basilisco, Revista de materialismo filosófico*, vol. 15, 71-77.
- FIDGEN, J. y RIPPON, E. (2021), «The Corrections», 2021. [Podcast], BBC Radio 4, <https://www.bbc.co.uk/programmes/m0008jpc/episodes/player> [16-3-2022].
- FRESBEDA, C. (19 enero, 2015), «El 'califato' de Birmingham», *El Mundo*, <https://www.elmundo.es/internacional/2015/01/19/54bbead9268e3e8e798b4576.html> [16-3-2022].
- FUNDACIÓN ENTRECULTURAS, (2020), *Decide-Convive. Educación para la ciudadanía global en contextos de exclusión*, Fundación Entreculturas.
- FUNDACIÓN ENTRECULTURAS, (2021), *Sistemas educativos interculturales. Para no dejar a nadie atrás en tiempos de la COVID-19*, Estudios e Informes, Fundación Entreculturas.
- GÁLVEZ, I. E. (2010), «El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado», *Educación XXI*, vol. 13, 47-67.
- GARCÍA DE ANDOIN, C. (2015), «Enseñanzas de la religión en Europa», *Iglesia Viva*, vol. 261, 117-26.
- GERRING, J. (2007), *Case Study Research*, Cambridge, Cambridge University Press.

- GILLARD, D. (1992), Rewriting Oxfordshire's Agreed Syllabus Post 1988: the process and the issues. Education in England.
- (2007) Never Mind the Evidence: Blair's obsession with faith schools. Education in England.
- (2020) Education in England: a history, www.educationinengland.org.uk/history
- GÓMEZ, L. (30 septiembre, 2001), «Alumnas de fe musulmana son obligadas a llevar velo en Málaga», El País, Alumnas de fe musulmana son obligadas a llevar velo en Málaga | Sociedad | EL PAÍS (elpais.com) [27-3-2022].
- GONZÁLEZ ANLEO, J. M., y J. A. LÓPEZ RUIZ (2017), Jóvenes españoles entre dos siglos: 1984-2017. Madrid: Fundación SM.
- GONZÁLEZ-CARVAJAL, L. (2003), Cristianismo y Secularización: cómo vivir la fe en una sociedad secularizada, Cantabria, Sal Terrae.
- GOODY, J. (2004), Islam in Europe, Cambridge, Polity Press.
- GOVERNORS FOR SCHOOLS (2022), Effective Governors, Excellent Schools. <https://governorsforschools.org.uk/>
- GOV.UK (2022), Apply for free school meals, <https://www.gov.uk/apply-free-school-meals> [2-4-2022].
- GUBA, E. (1991), El diálogo del paradigma alternativo, California, SAGE
- HACKETT, C., A. COOPERMAN, A. SCHILLER (2017), «The Changing Global Religious Landscape». Pew Research Centre, <https://goo.gl/2xGwbt>, [1-8-2019].
- HARDING, R. (2017), Religion in Britain in 2016, NatCen Research. <https://natcen.ac.uk/blog/religion-in-britain-in-2016> [1-8-2019].
- HASHMI, U.; RASHID R. Y AHMAD, M. (2021), «The representation of Islam within Social Media: A Systematic Review», Information, Communication and Society, vol. 24, pp. 1962-981.
- HER MAJESTY'S PAIRLAMENT (2002), Education Act 2002. Part 6. The Curriculum in England. Section 78. General requirements in relation to curriculum.
- HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE (1988), Education reform act 1988. Part I. Schools chapter I. The curriculum. RE, HMSO Publications Centre.

- (2011), Education Act 2011. Part 6. Academies.
- HER MAJESTY'S GOVERNMENT (2010), The coalition: Our programme for government. Coalition Agreement, Chapter 26. Schools. P.28.
- (2011), Prevent Strategy, Chapter 6. Guiding principles: A framework for Prevent, HMSO Publications centre, 23-37.
- HERBERT, I. (15 marzo, 2002), «Storm over teaching of creationism at school», The independent, <http://bit.ly/33Jm4Vv> [10-11-2019].
- HERNÁNDEZ CARRERA, R. (2014), «La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada», Cuestiones Pedagógicas, vol. 23, 187-210.
- HOLMWOOD, J. y T. O'TOOLE (2018), Countering Extremism in British Schools?, Bristol, Policy Press.
- IEMED Y FUNDACIÓN AL FANAR (2019), Un cambio a nuestro alcance. Islamofobia en los medios, Observatorio de la Islamofobia www.observatorioIslamofobia.org
- IGNATIEV, N. (2009), How the Irish became white, London, Routledge.
- JAMES, N. y H. BUSHIER (2012), «Internet interviewing» en J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti y K. D. McKinney (eds.) Handbook of interview research: The complexity of the craft, California, Thousand Oaks, CA: Sage, 177-192.
- JEFATURA DEL ESTADO, (1980), Ley Orgánica de Libertad Religiosa, BOE-A-1980-15955, núm. 177, 5 de julio de 1980, <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/07/05/7>
- JEFATURA DEL ESTADO, (2022), Ley integral para la igualdad de trato y no discriminación, BOE-A-2022-11589, núm. 167, 13 de julio del 2022, <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/12/15/con>
- KEOGH, K. (24 marzo, 2012), «Ofsted head visits "outstanding" Alum Rock school», Birmingham Live, <https://bit.ly/310QuCT> [22-10-2020].
- KERBAJ, R. y GRIFFITHS, S. (2 marzo, 2014), «Islamist plot to take over schools», The Sunday Times, <https://bit.ly/3tB0TBa> [11-01-2021].
- KERSHAW, I. (2014), Investigation Report. *Trojan Horse* Letter, Birmingham, Eversheds.

- KOSTAKOPOULOU, D. (2020), «When a Country is not a home: The Numbered (EU Citizens) ‘Others’ and the Quest for Human Dignity under Brexit» en M. Jesse (ed.) *European Societies, Migration, and the Law: The ‘Others’ amongst ‘Us’*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 267-281.
- LABOUR PARTY (1996), *New Labour: because Britain deserves better*, London, Labour Party Sales.
- LEACH, R. (1998), *British political ideologies*, Hertfordshire, Macmillan International Higher Education.
- LLUCH i BALAGUER, X. (2012), «Educación intercultural y pueblo gitano», *Gitanos: Pensamiento y Cultura*, vol. 66, 72-81.
- LÓPEZ ARANGUREN, E. (1996), «El análisis de contenido» en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Barcelona, Alianza Editorial, 1-35.
- LONG, R., y P. BOLTON (2019), *Faith schools in England: FAQs No. 06972*, House of Commons Library.
- LUCKMANN, T. (1967), *The Invisible Religion. The problem of religion in modern society*, New York, Macmillan.
- LUNG THEATRE (2022), «*Trojan Horse*». The LUNG theatre <https://www.lungtheatre.co.uk/trojan-horse> [16 March 2022].
- LYMPEROPOULOU, K. (2019), *Immigration and Ethnic Diversity in England and Wales Examined Through an Area Classification Framework*. *Journal of International Migration and Integration*, 1-18.
- MALINOWSKI, B. (1948), *Magia, ciencia y religión*, Madrid, Planeta DeAgostini.
- MARQUÉS, J. L. (2016), «Un análisis de la relación entre las religiones», *Encuentros Multidisciplinares*, vol. 52, 1-10.
- MARTÍNEZ CARAZO, P. C. (2006), «El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica», *Pensamiento y Gestión*, vol. 20, 165-193.
- MARX, K., y F. ENGELS (1974, [1845]), *La ideología alemana*, Bruselas, Pueblos Unidos.
- MARX, C. (2005, [1841]), *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, Buenos Aires, Ediciones del signo.

- MCKINNEY, E. (23 abril, 2015), «*Trojan Horse One Year On: Headteacher who warned the government five years ago reveals plans to create 'families' of schools*», Birmingham live, <https://bit.ly/39070aF> [20-03-2021].
- McLUHAN, E. (2005), «The Source of the Term ‘Global Village’», *McLuhan Studies: Issue: 2*.
- MILLER, P. (2011), «Free choice, free schools and the academisation of education in England». *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, 170-182.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015a), Resolución de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de religión católica de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, BOE-A-2015-1849, núm. 47, 24 de febrero de 2015, [https://www.boe.es/eli/es/res/2015/02/11/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2015/02/11/(2))
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015b), Resolución de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por la que se publica el currículo de la materia religión evangélica en educación secundaria obligatoria, BOE-A-2015-8526, núm. 181, 23 de julio de 2015, [https://www.boe.es/eli/es/res/2015/07/23/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2015/07/23/(1))
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016), Resolución de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por la que se publican los currículos de la materia de religión islámica en educación secundaria obligatoria y bachillerato, BOE-A-2016-2715, núm. 67, 18 de marzo de 2016, [https://www.boe.es/eli/es/res/2016/03/14/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2016/03/14/(2))
- MINISTERIO DE JUSTICIA (2017), Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España 2017, Madrid, Secretaría General Técnica.
- MORALES, L. C. (2014), «El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea», *Actualidades investigativas en educación*, vol. 14, 1-23.
- MUDDE, C. (2007), *Populist radical right parties in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MURILLO, J. (coord.) (2007), *Carrera y evaluación del desempeño docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y UNESCO.

- NARVÁEZ, E. (2006), «Una mirada a la escuela nueva», *Educere*, vol.10, 629-636.
- NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (1991), *RE: A Local Curriculum Framework*. York, National Curriculum Council.
- OCDE (2004), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, OCDE.
- OFFICE FOR DEMOCRATIC INSTITUTIONS AND HUMAN RIGHTS, ODIHR (2007), *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Varsovia, Organization for Security and Cooperation in Europe, OSCE.
- OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (2019), *Religion in Great Britain by region*, ref. number: 009760, October 2017 to September 2018.
- OFSTED REPORT, (2014), *Park View School Academy of Mathematics and Science*, 17-18 March 2014.
- ONDICH, J. (2021), *World Religions: The Spirit Searching*, Minnesota, Jody Ondich
- PARKER, G. y H. WARRELL (9 junio, 2014), «PM acts to contain UK schools extremism scandal», *The Financial Times*, <https://on.ft.com/2QmuYWV> [26-10-2020].
- PARSONS, W. (2007), *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, México, FLACSO.
- PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL Y UNIDAS PODEMOS (2019), *Coalición Progresista. Un Nuevo Acuerdo Para España*. [30122019-Coalición-progresista.pdf \(psoe.es\)](https://30122019-Coalición-progresista.pdf) [3-4.2022].
- PÉREZ AGOTE, A. (2007), «El proceso de secularización en la sociedad española», *Revista CIDOB d'Afers internacionals*, vol. 77, 65-82.
- PÉREZ ANDRÉS, C. (2002), «Sobre la metodología cualitativa» *Revista Española de Salud Pública*, vol. 76, 373-380.
- PFOH, E. (2013), «Revisitando el mito del despotismo oriental: Por una antropología política crítica de Medio Oriente», *ANMO: África del Norte y Medio Oriente*, vol. 2, 108-127, <http://hdl.handle.net/11336/26649>
- PLATER, M. (2020), «What is RE for? exploring SACRE member views», *Religion & Education*, vol. 47, 55-76.

- PLATÓN (1988, [370 a.C.]), *La República* (Introducción de Manuel Fernández Galiano), Madrid, Alianza Editorial.
- POOLE, E. (2000), «Framing Islam: An analysis of newspaper coverage of Islam in the British press», en K. Hafez (ed.), *Islam and the west in the mass media*, Cresskill, Hampton Press, 157–180.
- POWEL, K. (2011), «Framing Islam: An Analysis of U.S. Media Coverage of Terrorism since 9/11», *Communication Studies*, Vol. 62, pp. 90-112.
- RAHMAN, K. (9 junio, 2014), «*Trojan Horse*: Ofsted chief says report's findings are 'deeply worrying'». Birmingham Live, <https://bit.ly/2OLhkwl> [20-03-2021].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., versión 23.3 en línea, <https://dle.rae.es>, [7-5-2020].
- REED, B., y H. SYED (2022), *The Trojan Horse Affair*, The New York Times, <https://www.nytimes.com/interactive/2022/podcasts/trojan-horse-affair.html>, [20-7-2022].
- RE COUNCIL OF ENGLAND AND WALES (2013), *A curriculum framework for RE in England*. London, RE Council of England & Wales, 9-14.
- REVELL, L. (2010), «RE, conflict and diversity: an exploration of young children's perceptions of Islam», *Educational Studies*, vol. 36, 207-215.
- RICHARDSON, R. (2014), *Naming the Narratives: The Trojan Horse affair in Birmingham*, London, Institute of Race Relations.
- RODRÍGUEZ, E. (2017), *God save the Queen*. English national anthem, Encyclopaedia Britannica [versión electrónica], New York, EU, Encyclopaedia Britannica Inc.
- ROTGER, J. M. (1995), «Ideología y Educación», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 15, 4-27.
- ROUSSEAU, J. J. (1982), *Emilio*, vol. 33, Madrid, Edaf.
- SANT, E., N. GONZÁLEZ-MONFORT, A. SANTISTEBAN, J. PAGÈS, M. OLLER (2016), «How do Catalan Students Narrate the History of Catalonia When They Finish Primary Education?», *History and citizenship Education*, vol. 50, 341-362.
- SCHUMACHER, S. (2019), «Brexit divides the UK, but partisanship and ideology are still key factors» Pew Research Centre. Fact Tank. News in Numbers.

- SCHLUCHTER, W. (1992), *Rationalism, Religion and Domination. A Weberian Perspective*, Los Ángeles, University of California Press.
- SCHMIDT, B., A. PALAZZI y C.A. PICCININI (2020), «Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19», *Revista Familia, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, vol. 8, 960-966.
- SHACKLE, S. (1 septiembre, 2017), «*Trojan Horse*: the real story behind the fake 'Islamic plot' to take over schools», *The long Read, The Guardian*, <https://bit.ly/394xYhk> [20-03-2021].
- SHEPHERD, J. (31 marzo, 2013), «More schools hiring unqualified teachers 'to save money'», *The Guardian*, <http://bit.ly/2Nzo6BD> [10-11-2019].
- SIBIETA, L. (2020), *Annual report on education spending in England: Schools*. The Institute for Fiscal Studies, Economic and Social Research Council, 1-51.
- SIMONS, J. y H. WALDEGRAVE (2014), *Watching the Watchmen*. Policy Exchange. <https://policyexchange.org.uk/publication/watching-the-watchmen-the-future-of-school-inspections-in-england/> [20-10-2020]
- SMITH, R. (2015), *The myth of the underdog in press photo images of the Syrian Civil War*, ProQuest Dissertations Publishing.
- SPENCER, H. (1862), *First Principles*, Cambridge, Cambridge Library Collection.
- SVETELJ, T. (2018), «“Weak Thought” in the Face of Religious Violence: Perplexing Dimensions of Modernity and Globalization», *Humanities Bulletin*, vol. 1, 114-127.
- TARRÉS, S. y J. ROSÓN (2009), «La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía», *Ilu.Revista De Ciencias De Las Religiones*, vol. 14, 179-97.
- THIEUX, L. (2004), «El Islam en Francia: seguridad e identidad», *Papeles de cuestiones internacionales*, vol. 87, 113-124.
- TOCQUEVILLE, A. (1856), *The old regime and the revolution*, New York, Harper & Brothers.
- TRIPP, C. (2002), *A History of Iraq*, Cambridge, Cambridge Core.
- TUBELLA, P. (23 marzo, 2017), «La sombra de terror ensancha el desgarró cultural en Birmingham», *El País*,

https://elpais.com/internacional/2017/03/23/actualidad/1490283620_493455.html [16-3-2022].

TYLOR, E.B. (1871), *Primitive culture: Research into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*, London, J. Murray.

UK INDEPENDENCE PARTY (2018), *Interim Manifesto. Policies for the People*, 2-17.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2006), *UNESCO guidelines on intercultural education*, UNESCO Education Sector, Paris.

VAN DYKE, C. J., D. S. GLENWICK, J. J. CECERO y S. KIM (2009), «The relationship of religious coping and spirituality to adjustment and psychological distress in urban early adolescents», *Mental Health, Religion & Culture*, vol. 12, 369-383

VOAS, D., y A. CROCKETT (2005), «Religion in Britain: Neither believing nor belonging», *Sociology*, vol. 39, 11-28.

WALFORD, G. (2008), «Faith-based schools in England after ten years of Tony Blair», *Oxford Review of Education*, vol. 34, 689-699.

WALLERSTEIN, I. (1994), «El derrumbe del liberalismo». *Secuencia*, vol. 28, 137-154.

WALTER, O. (9 junio 2014), «Londres denuncia la infiltración de Islamistas en varias escuelas», *El País*, https://elpais.com/internacional/2014/06/09/actualidad/1402333081_426172.html [16-03-2022].

WEBER, M. (1946), «Religious rejections of the world and their directions» en H.H. Gerth & C. Wright Mills, (eds.) *From Max Weber: essays in sociology*, New York, Oxford University Press, 267-301.

WEDEEN, L. (2015), *Ambiguities of Domination: Politics, Rhetoric and Symbols in Contemporary Syria*, Chicago, The University of Chicago Press.

WIBORG, S. (2010), *Learning Lessons from the Swedish Model*. In *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 52, No. 3, 279-284), Symposium Books. PO Box 204, Didcot, Oxford, OX11 9ZQ, UK.

WINTOUR, P. y S. BATES (9 octubre, 1993), «Major goes back to the old values», *The Guardian*, <https://cutt.ly/4eNkcv7> [4-11-2019].

Abbreviations

Orig.	Original	Pt.	Point
P.	Page	R.	Recommendation
Para.	Paragraph	Sec.	Section
Prin.	Principle		

Glossary of terms and acronyms

ACADEMIES	Academies are schools independent of the state that serve to give greater autonomy to local educational management. In the text, it speaks of the academies using the English term because their tradition to Spanish, academies, implies a change of meaning.
CHARITY	They are organisations generated within the jurisdiction of the charity law of the High Court in the United Kingdom, which through the collection of economic funds carry out different commercial, welfare, academic activities among others.
<i>Department for Education</i>	It is a ministerial department that responds to and deals with the services and education of pupils in England. It is the equivalent of the Spanish Ministry of Education and Culture.
<i>Education Funding Agency</i>	It is an institution whose mission is to ensure funding and ensure that public funds are used appropriately in the education of children, youth and adults. It is currently called <i>the Education and Skills Funding Agency</i> .
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i> : a subject-specific examination of 15- and 16-year-olds in Wales, England and Northern Ireland. Each student can choose from eight to twelve subjects to be examined.
<i>Governor</i>	Governors are a figure that exists in the British education system aimed at improving the educational standards of a school by addressing management and administration tasks: strategies, policies, budgets and staffing.
Ofsted	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills: is a non-ministerial department founded in 1992 to centralise all researchers in the UK. It inspects every educational organization in the nation, using four categories to assess it: Outstanding, Good, Requires Improvement, or Inadequate. In a case of gravity, a fifth category 'Special Measures' is added.
QTS	Teacher Status: qualification required in England to work in state-maintained primary and secondary schools. It is also required for special schools.
<i>White Paper</i>	They are political documents produced by the Government to propose proposals for future legislation.

Graphs, figures and tables

Figure	Organization of research.	p. 16
Table 2.1.	Comparison of international reports on materials and contents.	p. 60
Table 2.2.	Comparison of British reports on materials and contents.	p. 61
Table 2.3.	Comparison of international reports on teachers and students.	p.62
Table 2.4.	Comparison of British reports on teachers and pupils.	p.63
Table 2.5.	Comparison of international reports on external actors.	p.64
Table 2.6.	Comparison of British reports on external actors	p.65
Graphic 3.1.	Religious Diversity in the UK.	p.79
Table 3.1.	Classification of schools in the United Kingdom.	p.81
Figure 3.1.	British Prime Ministers and the major events that occurred in their tenure.	p.87
Table 3.2.	Observations from research at Park View in 2007, 2012 and 2014 about the centre.	p.94
Table 3.3.	Observations from research in Park View in 2007, 2012 and 2014 on school staff and management.	p.96
Table 3.4.	Main observations by Clarke and Kershaw.	p.99
Figure 3.2.	Location of the 2001 riots.	p.106
Figure 3.3.	Poster on British values presented on the website of <i>The Avenue Primary School</i> .	p.107
Table 4.1.	Initial categorization and phases.	p.120
Table 5.1.	Comparison of the educational objectives of Barrat and the <i>RE Council</i> .	p. 157



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

Mención internacional

**¿DIOS SALVE A LA REINA?
EL CASO TROJAN HORSE Y
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN REINO UNIDO**

**GOD SAVE THE QUEEN?
THE TROJAN HORSE CASE AND
EDUCATIVE POLICIES IN UNITED KINGDOM**

Autora:

Ana Gracia Gil

Directores:

Chaime Marcuello Servós

Carlos Gómez Bahillo

Programa de Doctorado de Sociología de las Políticas Públicas y Sociales

2022

*A mi marido, Joaquín, a mis padres,
y a mis yayas, a todas ellas*

Agradecimientos

A la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Zaragoza, donde el proyecto comenzó, y a la Universidad de Birmingham, por la oportunidad de realizar la estancia de investigación. A la Universidad de Winchester, aquí descubrí el mundo de la investigación. También a la biblioteca Bodleian de la Universidad de Oxford, en la que redacté gran parte de esta tesis.

A Carlos Gómez Bahillo, quien dio alas a la idea. Gracias por tu entusiasmo desde el primer día que te lo conté. También por tu confianza en que saldría adelante, y por tu buen humor y cariño durante todo el proceso.

A Chaime Marcuello Servós. Gracias a tu rigor y a tu orientación presento esta tesis con orgullo. Y gracias por ofrecerme tus contactos y tus ideas. Sin tus propuestas este proyecto no hubiera despegado.

A John Holmwood. Su trabajo sobre el *Trojan Horse* fue mi principal referencia. También por su disposición a ayudarme desde el principio con las entrevistas y con recursos bibliográficos que contribuyeron a construir los cimientos de esta tesis. También a su pareja Gurminder K. Bhambra por su amabilidad y hospitalidad durante mi estancia de investigación.

A Reza Gholami, que se comprometió a hacer posible mi estancia de investigación, proporcionándome las ayudas que necesitaba a nivel burocrático y académico. Espero seguir colaborando contigo mucho tiempo.

A todos los informantes que accedieron a ser entrevistados, aun en circunstancias dificultadas por la pandemia del COVID-19.

A mis padres, a mi hermana Alba, y a mi marido Joaquín, por su apoyo incondicional en todo. Especialmente a mi madre, por su constante orientación en mi formación académica.

A Amparo Gracia Bernal y Amaya Gil Albarova, por invitarme a colaborar en sus proyectos y permitirme avanzar así en mi carrera académica.

A Elena Gaudó, por ayudarme en la elaboración y traducción del texto, y por acogerme durante la estancia en Reino Unido. También a Elena García, que lleva 5 años escuchándome hablar del *Trojan Horse*.

Y un recuerdo especial a mi suegro Gregorio, quien me hubiera encantado que leyera esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Origen y motivaciones	13
Preguntas y objetivos de investigación.....	15
Propuesta metodológica.....	16
Estructura.....	21

PARTE I

Educación, religión y políticas públicas

<i>God save the Queen?</i>	25
1. Sobre Educación.....	26
2. Sobre Política y Políticas Públicas.....	29
3. Sobre Religión.....	32
3.1. Evolución de la religión en Europa.....	37
3.2. Globalización, migración y diversidad religiosa.....	38

PARTE II

Which God would save the Queen? Convivencia intercultural: problemas y respuestas

Sobre la sociedad intercultural.....	43
1. Religión y política.....	45
1.1. La Religión musulmana.....	47
2. Educación y Religión.....	54
3. Educación y Política.....	57
3.1. Informes sobre la mejora de la educación religiosa.....	58
3.2. Análisis documental.....	64
3.3. Otras observaciones.....	72

PARTE III

El caso del *Trojan Horse*

Complot Islamista para controlar colegios.....	77
1. Contexto político, religioso y educativo.....	79
1.1. El sistema político británico.....	79
1.2. La vivencia religiosa en Reino Unido.....	81
1.3. La Educación en Reino Unido.....	84
2. Antecedentes del <i>Trojan Horse</i>	89
2.1. Educación religiosa desde 1988 hasta 2014.....	89
2.2. <i>Faith schools</i> : Colegios para todos vs. Integración social.....	94
2.3. <i>Academisation</i> : Centralización vs. Autonomía local.....	95
2.4. Representación social de la comunidad musulmana.....	96
3. El legado del <i>Trojan Horse</i>	98

3.1. Investigación sobre el caso.....	98
3.2. Decisiones en el ámbito político.....	111
Las consecuencias de una carta falsa.....	114

PARTE IV

Los protagonistas del *Trojan Horse*. Trabajo de campo

1. Fase I: El investigador-testigo y las cuestiones éticas.....	121
2. Fase II: El Paradigma Constructivista como perspectiva de interpretación.....	123
3. Fase III: El estudio de caso como estrategia de investigación.....	124
4. Fase IV: La entrevista como método de obtención de datos.....	127
4.1. Las entrevistas online: ventajas de una herramienta necesaria por la crisis de la COVID-19.....	128
4.2. La obtención de informantes.....	130
5. Fase V: El arte de la interpretación.....	131
5.1. Posición y contexto de los informantes.....	132
5.2. Antecedentes del <i>Trojan Horse</i>	137
5.3. Representación del caso en los medios de comunicación.....	141
5.4. Rol de las políticas educativas en el <i>Trojan Horse</i>	144
5.5. Las consecuencias del <i>Trojan Horse</i>	152

PARTE V

Conclusiones

1. Cuestiones para reflexionar.....	164
1.1. ¿Cualquiera puede dirigir un colegio?	164
1.2. ¿Es la opinión pública una herramienta o una barrera para los cambios políticos?	166
1.3. ¿Existe una relación entre el ensalzamiento de la identidad británica y la lucha contra el terrorismo?	169
1.4. ¿Había motivos para intervenir en la gestión de los centros implicados en el <i>Trojan Horse</i> ?	171
2. Respuestas políticas y recomendaciones.....	172
3. Relación de las actuaciones con las posiciones ideológicas subyacentes.....	176
4. El caballo de Troya: cómo trasladar los resultados al contexto español.....	178
4.1. Contexto español sobre Religión y educación religiosa.....	179
4.2. España y la educación religiosa intercultural.....	184
5. Reflexiones para estudios posteriores.....	190

REFERENCIAS.....	193
------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Origen y motivaciones

En el año 2014, terminaba el grado Magisterio en la universidad Winchester, Reino Unido. Había escogido esta universidad por su fama en el ámbito de la enseñanza, con intención de mejorar el inglés, hacer contactos fuera de España y abrirme paso en el mundo de la investigación educativa. La universidad, de tradición anglicana, exigía asistir a un curso sobre didáctica de la religión, que comencé a estudiar con escepticismo. Aún con un bagaje familiar tradicional y religioso, estudiar sobre religiones no era uno de mis objetivos. La asignatura consistía en una toma de contacto con minorías religiosas de la zona de Nuevo Hampshire, incluida la comunidad musulmana de Southampton. Lo que aprendí en ese curso me inspiró a conocer y profundizar en la integración de la comunidad musulmana.

Desde que cayeron las Torres Gemelas en 2001, en cierta medida, se ha generado una sensación de miedo hacia el Islam en determinados contextos de la sociedad occidental. Se tiende a ubicarlo en contextos marginales y a atribuirles prejuicios. Desrués (2010) identifica el machismo y el despotismo, el terrorismo y el uso de castigos corporales como los principales prejuicios de los musulmanes para la población española no musulmana. Yo no aprendí nada sobre el Islam en el colegio ni tuve contacto con musulmanes hasta esa fecha. Mis opiniones se basaban en lo visto en reportajes sobre países en vías de desarrollo y en las noticias sobre atentados terroristas. Conocer esta parte de la sociedad cambió mi forma de verla. En marzo de 2014, la prensa británica desveló un complot para islamizar colegios religiosos en la ciudad de Birmingham. En informativos, periódicos y en redes sociales aparecieron reacciones que corroboraban que mis anteriores prejuicios eran compartidos.

El año del escándalo, yo realizaba prácticas escolares en el colegio privado para niñas *St Swithun's* y un voluntariado en el colegio *Quilley*. Ambos centros intensificaron el control sobre maestros y aprendices. Nos pidieron informes de antecedentes penales, reconocimiento de nuestra formación como educadores y nos hicieron rellenar formularios sobre datos personales con el propósito de garantizar que no adoctrináramos a los alumnos en el Islam radical. La prensa británica presagiaba el impacto que el caso llamado *Trojan Horse* iba a tener en determinados grupos sociales. Tras intensivas inspecciones, nada se pudo comprobar sobre la veracidad de la supuesta conspiración. Para algunos quedó como anécdota, pero

para los directores, maestros y estudiantes de los colegios implicados tuvo un fuerte impacto en su imagen. La labor docente y de gestión fue puesta en duda en los medios, y el futuro de los estudiantes que estudiaban en ese colegio quedó afectado.

El caso del *Trojan Horse* y las implicaciones de la diversidad cultural y religiosa en Reino Unido fueron las principales motivaciones para emprender mi investigación sobre la relación entre escuela y religión, considerando el papel que en esta relación juegan las políticas educativas. El porqué de este tema conecta con la crisis de valores que el escándalo evidenció en los ámbitos educativo, religioso, político y mediático. Indagar en la relación que existe hoy entre las religiones, vertebradoras de valores, y la educación, transmisora y perpetuadora de los mismos, permite mostrar lo que está funcionando y lo que está fallando en la convivencia entre culturas. Como investigadora española, pretendo proporcionar una visión externa de la realidad inglesa en lo religioso y lo educativo.

La investigación se aborda tomando como referencia el caso del *Trojan Horse* desde la perspectiva de John Holmwood en su obra sobre el tema, que sirvió como punto de partida (Holmwood y O'Toole, 2018). También el *The Birmingham Book*, realizado por el enfoque de Colin Diamond (2022) y Reza Gholami entre otros, publicado tras la investigación sirvió para proporcionar más base al trabajo realizado. Se ha realizado una minuciosa revisión bibliográfica sobre religión, educación y su relación, mediada por la política. Se han revisado informes y guías de pautas para la educación religiosa intercultural, con el propósito de comprobar si estas recomendaciones han conseguido trascender más allá de las buenas intenciones, en muchos casos. Finalmente, se han llevado a cabo entrevistas con informantes implicados en el caso del *Trojan Horse* y en la esfera política, educativa y religiosa en la ciudad de Birmingham.

Las conclusiones que podrían surgir del debate que este caso abre servirán para estudiar la relación religión-escuela en otros países europeos con una diversidad cultural cada vez mayor como España, con el fin de proponer cambios en las políticas educativas para la mejora de la convivencia intercultural. Traer el debate sobre educación y religión al contexto español nos permitirá plantear la existencia de errores similares a los cometidos en Reino Unido y proponer soluciones que hayan funcionado en la mejora de la convivencia intercultural, que puedan suponer una respuesta a nuestra actual crisis de valores.

Preguntas y objetivos de investigación

El estudio del caso identifica aquellos factores que desencadenaron un conflicto social. Puede ser un reflejo de lo que se está viviendo en otros contextos, pues lo ocurrido en Birmingham presenta un esquema de causalidades que refleja una realidad educativa, religiosa y política semejante en otras sociedades. A continuación, se presentan las principales preguntas de investigación, asumiendo que a lo largo del estudio surgirán cuestiones más específicas:

- A. ¿Cómo se entienden las religiones y culturas en una sociedad pluricultural e interconectada?
- B. ¿Por qué la educación religiosa, planteada desde una perspectiva intercultural puede mejorar la convivencia entre personas de distintas creencias?
- C. ¿Qué narrativas se producen sobre el *Trojan Horse* entre aquellos que lo vivieron y cómo varían en función de las ideologías?
- D. ¿Qué propuestas para mejorar la convivencia intercultural pueden extraerse del caso y aplicarse en otros contextos a través de las políticas educativas?

Se han dado muchos intentos de orientar la educación religiosa hacia la promoción del respeto y la buena convivencia intercultural en Europa. Diversos estudios tratan de describir cómo se está transmitiendo la religión en contextos europeos específicos de secularización y pluralidad de orientaciones (Tarrés y Rosón, 2009). El panorama actual presenta retos y oportunidades para este fin, desde la diversidad de perspectivas y por las nuevas formas de comunicación y transmisión de la información. La argumentación de esta investigación se centrará en determinar qué necesidades sociales, políticas, educativas y mediáticas se han planteado en materia de educación religiosa y qué limitaciones han impedido darles respuesta. Los objetivos específicos de la tesis son los siguientes:

- A. Analizar el caso *Trojan Horse* para identificar variables influyentes en la gestión educativa de la religión en las escuelas de Birmingham.
- B. Identificar respuestas de las políticas educativas a los problemas de convivencia por diferencias culturales y compararlas con las conclusiones de informes oficiales sobre la mejora de la convivencia intercultural a través de la educación religiosa.
- C. Analizar perspectivas de figuras referentes en el caso *Trojan Horse* y construir, a través de sus testimonios, un texto de investigación sobre las implicaciones políticas, educativas y religiosas del caso.

D. Introducir el debate suscitado sobre educación religiosa y Políticas Públicas generado en Reino Unido a la sociedad española.

Los dos primeros objetivos planteados son descriptivos, buscan identificar aquellas variables que pudieron haber intervenido en el caso y la respuesta que se dio desde las políticas sociales. Su desarrollo constituirá la etapa teórica del trabajo. El tercer objetivo pretende ser explicativo, al buscar los vínculos entre lo previamente descubierto y lo que se obtenga en la fase de estudio de campo. Finalmente, el cuarto objetivo trataría de ser predictivo, examinando en la realidad actual réplicas o paralelismos del caso estudiado (Martínez, 2006).

Propuesta metodológica

Diseño de investigación y técnicas de obtención de datos

Con base en las preguntas y objetivos planteados, el diseño de investigación utilizado es el estudio de caso. Uno de sus principales referentes es la Escuela de Chicago, la cual comprende un conjunto de investigaciones sociales enmarcadas en esa ciudad entre 1915 y 1940, cuando estaba experimentando un crecimiento demográfico por la inmigración y un auge en problemas sociales como la delincuencia (Azpúrua, 2005). No parece existir un claro consenso en torno a su definición, explican Denzin y Lincoln (2018), quienes lo definen como «una investigación en profundidad de un fenómeno» (Denzin y Lincoln, 2018, p. 603). Álvarez y San Fabián lo describen como un «paraguas» para varios métodos de investigación, cuyo común denominador es la «indagación en torno a un ejemplo» (Álvarez y San Fabián, 2012, p.2). Según Martínez Carazo (2006), se trata de una metodología rigurosa para investigar fenómenos desde diferentes perspectivas, considerando la influencia de muchas variables y permitiendo también la aparición de nuevos centros de interés. Para Gerring es «un estudio intensivo de un caso particular con el propósito -al menos parcial- de echar luz sobre una clase más amplia de casos» (Gerring, 2007, p.20).

Los autores coinciden en que el diseño metodológico se debe situar en un contexto determinado, en la sociedad en la que se localizan (Martínez Carazo, 2006; Gerring, 2007; Álvarez y San Fabián, 2012). La noción de estudiar una realidad construida por diferentes individuos constituye el motivo por el que se consideró

de especial interés para abordar el estudio del fenómeno generado por el *Trojan Horse*.

Se asume un método inductivo, siendo el *Trojan Horse* el punto de partida de la investigación, y posteriormente, la información que se obtiene de su estudio a través de entrevistas y análisis documental permitiría llegar a la formulación de hipótesis generalizables o transmitibles al contexto de otras sociedades occidentales, haciendo uso entonces del método deductivo (Martínez, 2006).

La investigación se desarrolla, siguiendo a Martínez (2006), en dos etapas. Una primera etapa heurística o de descubrimiento abordará los dos primeros objetivos planteados, mediante la revisión de la literatura existente y el análisis de los informes oficiales redactados sobre la mejora de la convivencia social en Reino Unido a través de la educación. Se trata de identificar puntos convergentes que constituyan un marco de referencia y puntos discrepantes que sirvan para formular preguntas y cuestiones de investigación específicas.

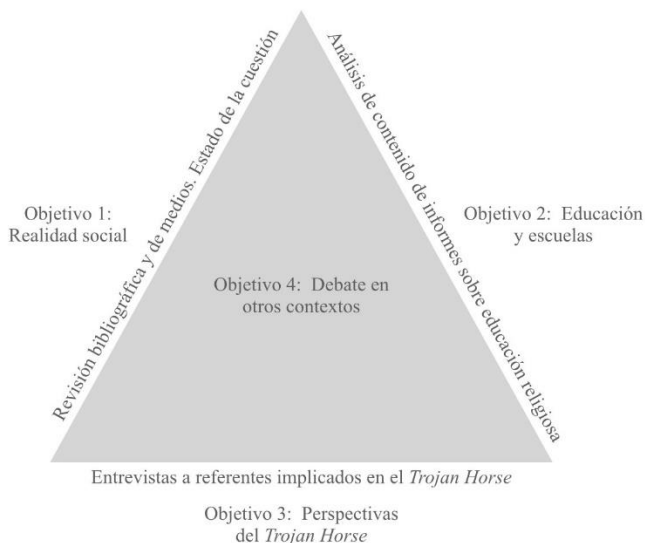
En una segunda etapa de justificación-confirmación se parte de lo obtenido en la fase anterior para confirmar los descubrimientos realizados y contrastar los problemas identificados. Esto se realiza mediante entrevistas semiestructuradas a agentes implicados en el *Trojan Horse*. De esta forma, se pretende obtener una visión holística de la realidad estudiada, que permitirá la formulación de nuevas hipótesis y propuestas de mejora.

De acuerdo con lo que plantea la Teoría Fundamentada, la entrevista es el método más conveniente para entender el caso desde la perspectiva de diferentes sujetos. La posición teórica que más se adapta a la investigación es el «interaccionismo simbólico», término introducido por Blumer en 1969 y apoyado en el pragmatismo de autores como Dewey (en Parsons, 2007; en Hernández Carrera, 2014). Según Parsons, «el estudio de la sociedad implica el análisis de la manera en que se emplean los símbolos en la comunicación» (Parsons, 2007, p.128). Las personas dan un significado a cada evento y «el origen de ese significado es un producto social, (...) la utilización del significado por el individuo se produce a través de un proceso de interpretación propia que supone auto interacción y manipulación de significados». Las diferentes formas en que cada persona otorga significado a un evento constituyen «el punto de partida central para la investigación» (Hernández Carrera, 2014, p. 189).

En ambas etapas se recurre a herramientas cualitativas, aunque se contrastarán con análisis de datos cuantitativos, obtenidos de censos e informes oficiales del gobierno británico o de otras instituciones para la triangulación de la información.

En síntesis, se plantea una investigación etnográfica basada en la metodología del estudio de caso para dar una visión externa de la realidad inglesa en términos de educación religiosa, utilizando técnicas de revisión bibliográfica, análisis documental y entrevistas.

FIGURA: Organización de la investigación



Elaboración propia

Paradigma de interpretación

Según Denzin y Lincoln, un paradigma es un «conjunto básico de creencias que guían la acción» que se define por las premisas epistemológica, ontológica y metodológica que adopta el investigador (Denzin y Lincoln, 2018, p.56). Parsons define el paradigma como «una comunidad de investigadores que en gran medida definen la “ciencia normal”» (Parsons, 2007, p. 104). Según Guba (1990), los principales paradigmas de la investigación social son el positivismo, el pospositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. En su clasificación, Denzin y Lincoln se refieren al paradigma constructivista-interpretativo, y consideran que los paradigmas citados trabajan conforme a «una ontología relativista, una

epistemología subjetivista y una metodología naturalista» (Denzin y Lincoln, 2018, p. 56).

La ontología es «el estudio del ser» (Denzin y Lincoln, 2018, p. 56). Si entendemos que en la investigación no existe una única interpretación de la realidad, sino tantas como implicados en la historia (Guba, 1991), se requiere adoptar una ontología relativista, pues todas son verdaderas en función del sujeto que las describe.

La epistemología es «la relación entre el investigador y el conocimiento» (Denzin y Lincoln, 2018, p. 56). Entonces, «si las realidades existen solo en las mentes de las personas, la única forma de acceder a ellas es la interacción subjetiva». Gracias a la participación conjunta del investigador y el informante, el conocimiento es construido por ambos, por lo que existe una «naturaleza interactiva del investigador» (Guba, 1991, p.11). Por ello, la epistemología será subjetivista.

Todo ello implica adoptar una metodología, «la forma de conocer el mundo», por la que se logren identificar todas las construcciones individuales de la realidad existente (Denzin y Lincoln, 2018, p.56; Guba, 1991). Según Guba, el proceso tiene un «aspecto hermenéutico», por el que se representan las construcciones de cada individuo de forma precisa, y un «aspecto dialéctico», por el que se comparan y contrastan las construcciones individuales, incluyendo la del investigador (Guba, 1991, p. 12). Denzin y Lincoln (2018) plantean que la metodología será naturalista, debido a que los datos obtenidos se extraerán de la sociedad implicada en el contexto descrito.

La presente investigación se plantea desde el paradigma constructivista, según el cual, «la realidad existe solamente en el contexto de un marco mental (constructo) para pensar acerca de ella» (Guba, 1991, p.10). «No existe una, sino múltiples realidades, y éstas son socialmente construidas a través de la interacción social» (Ariza y Velasco, 2015, p.18). El conocimiento científico se obtiene a partir de la interacción entre los participantes de la investigación y con el investigador. Dicho paradigma permite abarcar las construcciones mentales de las personas que se vieron implicadas en el caso.

Manteniendo el paradigma constructivista como referencia, los análisis de contenidos presentados en las Partes II y III se han realizado siguiendo las pautas de López Aranguren (1996) para la clasificación de los análisis según sus propósitos, así como para la identificación en el contenido de las unidades de análisis de muestreo, registro y contexto. El análisis de las entrevistas se realizará a través de la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*, una metodología de

análisis de la investigación por la que «se desarrolla una teoría basada en la recolección y análisis sistemático de datos empíricos, no partiendo de ninguna teoría o hipótesis inicial» (Hernández Carrera, 2014, p. 192). Finalmente, en lo que respecta a la evaluación de los resultados, se recurrirá a los «criterios de valor de verdad, credibilidad, transferibilidad, y confirmabilidad» (Denzin y Lincoln, 2018, p.1382).

A través de este planteamiento metodológico se tratará de reconstruir el *Trojan Horse* a partir del análisis documental y del testimonio de personas que lo vivieron desde diferentes situaciones. Por medio de esta reconstrucción, se identificarán aquellas variables que contribuyan a diseñar posibles estrategias de actuación eficaces ante situaciones similares en otros contextos. Lo referente a la metodología aplicada en esta investigación se abordará en mayor detalle en la Parte IV, en la que la teoría estudiada sirve para fundamentar los pasos dados desde la obtención de los informantes hasta el desarrollo del texto final de investigación. En dicho apartado se han seguido las 5 fases de la investigación cualitativa que plantean Denzin y Lincoln (2018).

La fase I aborda la asunción del investigador como parte influyente en los resultados, así como las consideraciones éticas necesarias de acuerdo con la Asociación Sociológica Británica (2017). En la fase II se profundiza en la perspectiva de interpretación de los resultados desde el paradigma constructivista-interpretativo utilizando la referencia de Parsons (2007), y en la fase III se describe cómo se ha aplicado el diseño del estudio de caso a la presente investigación, siguiendo los pasos establecidos en el diseño de Yin (2002). También se establecen las unidades de análisis y se describe el proceso de categorización realizado. En la fase IV se justifican las entrevistas semiestructuradas como el método de obtención de datos más adecuado para las características de la investigación. En esta fase se dedica un subapartado a hablar de las especificaciones de las entrevistas *online*, cuyo uso fue necesario debido a las limitaciones que impuso la crisis sanitaria del COVID-19. Otro subapartado explica cómo se obtuvieron los informantes para las entrevistas. Finalmente, la fase V constituye el texto final de investigación, lo que Hernández Carrera describe como el «informe final que será el que se aporte a la comunidad científica» (Hernández Carrera, 2014, p. 191).

Estructura

El área de indagación de esta tesis se centra en la relación entre escuela y religión a través de la mediación de las políticas educativas, en lo que respecta a la formación religiosa. Su importancia está justificada por el impacto que parece tener en la convivencia entre culturas. La comprensión de la evolución de la religión en los últimos años y la descripción de la educación religiosa en las escuelas británicas podrían contribuir a identificar debates relevantes en la relación entre la educación pluricultural y la promoción de los valores nacionales.

Esta obra está organizada en cinco partes más referencias. La Parte I ofrecerá una revisión de los principales conceptos considerados en la investigación: educación, política y religión. Dada su complejidad es necesario acotar en este contexto el significado que se atribuye a cada uno de ellos para el resto del trabajo. Sobre la religión, se ha estudiado también su evolución en Europa y su situación actual en relación con los movimientos migratorios y el avance de la ciencia y las nuevas tecnologías, que parecen haber contribuido respectivamente al aumento de la diversidad religiosa y a la disminución de la religiosidad tradicional en Occidente.

La Parte II comienza con una revisión teórica sobre las relaciones entre religión y política, religión y educación y educación y política. Acerca de la relación Religión/Política, se presenta una argumentación sobre por qué, históricamente, han constituido los principales motivos de enfrentamiento entre civilizaciones. Se describe un debate sobre la atribución de los conflictos entre sociedades y se dedica un subapartado al caso de la religión musulmana. En él se identifican los prejuicios hacia el musulmán nativo y hacia el musulmán inmigrante, consecuencia de lo transmitido a través de los medios de comunicación y del discurso político en países occidentales. A continuación se realiza una reflexión sobre el papel de la educación religiosa en la solución de conflictos interculturales. Se proponen el conocimiento de diferentes culturas y el pensamiento crítico como sus principales objetivos. Finalmente se introduce un primer estudio empírico, un análisis de contenido de los principales informes oficiales internacionales y nacionales británicos sobre cómo regular la educación religiosa para la mejora de la convivencia intercultural. Los resultados servirán para su contraste con las dos partes siguientes.

La Parte III está dedicada a la contextualización del *Trojan Horse* partiendo desde la situación global de la educación religiosa en la sociedad británica hasta un detallado análisis el caso. Se ofrece una descripción de la realidad social y religiosa

de la población británica y de la organización de sus ideologías en partidos políticos. También se explica el sistema educativo británico, relatando su evolución desde la Ley Educativa de 1988, cuando se perfiló la Educación religiosa en el país, hasta 2014, año en que estalló el *Trojan Horse*. A partir de ahí se plantean los antecedentes y consecuencias, reflejados en la prensa y en los trabajos académicos que se publicaron. Estos constituirán el punto de partida para el diseño y elaboración de las entrevistas en el estudio de campo.

La Parte IV se dedica a la metodología y a la obtención de un relato del caso a través de las aportaciones realizadas por los informantes en las entrevistas. Se reflexiona sobre la posición epistemológica escogida para dirigir y justificar la investigación, en términos de métodos y técnicas utilizados, de cara a obtener y analizar la información en función de los objetivos planteados. El capítulo final de esta parte es el elemento principal de la tesis, la aportación empírica obtenida a través de un trabajo de campo basado en la investigación cualitativa.

En la Parte V se reflexionará sobre los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas y se pondrán en relación y contraste con lo presentado en las partes anteriores, generando así la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones de la investigación. Esta última parte tiene el propósito de dar una respuesta directa a los objetivos planteados y determinar aquellas fortalezas y limitaciones que se hayan apreciado a lo largo del estudio. Finaliza esbozando nuevos interrogantes sobre los que continuar la investigación realizada.

PARTE I

Educación, religión y políticas públicas

God save the Queen?

El himno nacional de Reino Unido está entre las canciones patrióticas más conocidas en el mundo civilizado. La expresión «*God save the King*» data del año 973, de la coronación del rey Edgar (Bradley, 2007, p. 221). El origen del canto es desconocido y se especula sobre la autoría de compositores británicos como Bull o Purcell (Rodríguez, 2017). Su título refleja el papel central de la monarquía en la sociedad británica y su condición de estado confesional.

Desde finales del siglo XX, muchos británicos han dejado de sentirse identificados con este aclamo. Ni creen en Dios, ni la reina les representa (Bradley, 2007, p.3). El grupo *Sex Pistols* así lo reivindicaba en su versión homónima del himno en 1977. No obstante, Dios, *God*, aún encabeza el himno nacional de un país secularizado y pluricultural, todavía representado por la monarquía de la casa Windsor. Ambos elementos son pilares fundamentales de la cultura británica.

La cultura es un término que atiende prioritariamente al orden, a cómo se organiza un grupo de personas para convivir, tanto en su comportamiento y su interacción con otros como en su pensamiento y sus representaciones de la realidad. En este sentido, la cultura es un concepto amplio que incluye a otros, como el estilo de vida, la religión y las tradiciones, etc. Comprende productos físicos y simbólicos producidos y derivados de comportamientos y pensamientos, que sirven para su transmisión a generaciones posteriores, con el lenguaje como principal herramienta de comunicación.

La cultura británica está ligada a la monarquía, un símbolo importante de la nación y también a la religión anglicana, al servicio de su monarquía desde su creación en la dinastía de Enrique VIII. También, la cultura británica se nutre de elementos físicos, como la libra esterlina, el *fish and chips*, el fútbol o el supermercado *Tesco* y elementos simbólicos, como la hora del té, la *Bonfire night* o el *Cheese rolling*. Los británicos comparten esta cultura común y a su vez pertenecen a otras. Conocido es, por ejemplo, el movimiento *punk* en el ámbito juvenil de los años ochenta. Tanto su religión, tradiciones y subculturas, entre otros elementos, definen la identidad del país, la identidad de cada británico y, así, su cultura.

Para introducir esta primera parte, situamos el lema *God save the Queen* en interrogante, en el centro del debate. Supone una base para lo que a continuación se va a desarrollar: una definición y una reflexión sobre el estado actual de la educación, de la religión y de las políticas en el contexto occidental, plasmados en

un caso concreto ocurrido en Inglaterra en 2014. Tales elementos, *God y Queen*, Dios y Reina, nos sirven para presentar y definir dos de los principales protagonistas de la tesis: religión y política, y el elemento esencial para la perpetración de ambos en el tiempo, la educación.

1. Sobre Educación

Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación.

(Jaeger, 2017, p.3)

Nuestra sociedad hunde sus raíces en otras que prosperaron mucho antes e hicieron posible la nuestra. Por ello, no podemos avanzar sin remitirnos a la *Paideia* el concepto griego de educación y crianza de los niños. Para Platón según plasma en *La República* del 370 a.C., influenciado por su mentor Sócrates, la educación y la formación suponen un escudo. Para su discípulo Aristóteles, tiene el sentido de autorrealización del hombre, que persigue la perfección de las potencialidades humanas (Brumbaugh y Lawrence, 1963, p. 49). Sobre estas premisas, numerosos pensadores a lo largo de la historia han tratado de dar con una correcta definición de la educación en su contexto.

Rousseau expuso en 1762 su *Emilio* que el hombre es bueno por naturaleza y que la misión de la educación es capacitar al «hombre natural» para desarrollar y mantener esta bondad innata en una sociedad corrupta (Rousseau, 1982, p.136). Durkheim realiza un examen crítico de las definiciones de la educación. Para él, es «el conjunto de influencias de la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea nuestra inteligencia, bien sea nuestra voluntad» (Durkheim, 1912, p.51). Sobre el carácter social de la educación, la define como «la socialización metódica de la joven generación» y le atribuiría la función del mantenimiento de la conciencia común para reforzar la solidaridad (Durkheim, 1912, p.64). Weber la definió como una dominación ideológica al servicio de los poderes y los grupos de estatus. Plantea que las instituciones europeas son «dominados e influenciados por su necesidad de un tipo de educación» (Weber, 1946, p. 240). Critica la forma especial de examinar los conocimientos fruto de la burocratización que debilita la «sed de educación», sustituyéndola por el deseo de poseer certificados que acrediten la educación.

El movimiento renovador de la Escuela Nueva, con Rousseau como uno de sus iniciadores, junto con Froebel y Pestalozzi, y con figuras representativas de la misma como Montessori, Decroly o Dewey, contribuyó a plantear una definición de la educación como instrumento de respuesta a las demandas de la sociedad, para lo cual debe ser un concepto constantemente revisado (Narváez, 2006). Dicho movimiento se caracteriza por el amor y el respeto a la infancia, el aprendizaje a través de la experiencia y la consideración de los intereses y conocimientos previos de cada individuo.

Como maestra, definir la educación no es una tarea sencilla, pues entraña toda mi realidad profesional. Comparto los principios morales de Rousseau, la necesidad de contribuir en el desarrollo de la bondad de las personas y el refuerzo de la personalidad de Durkheim, así como la crítica por los certificados de Weber. Resulta imposible para un docente esbozar una definición de educación sin que la carga subjetiva la distorsione. Si un alumno me preguntara por una definición, inmediatamente le remitiría al diccionario, herramienta que en ningún caso debemos perder y a la que, de hecho, recurriremos a continuación para introducir el concepto de educación.

La acepción 1 que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española del término educación es «Acción y efecto de educar». Se trata de una «acción» y también su «efecto». Como si de una cadena de montaje se tratara, la educación cubre todo el proceso: desde el ensamblaje de las primeras piezas hasta el empaquetado y recepción por parte del consumidor.

Las acepciones 2 «Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes» y 3 «Instrucción por medio de la acción docente», dirigen la atención al agente que interviene. Presentan los términos «crianza», «enseñanza», «doctrina» o «instrucción» inducen a pensar en un ejecutor de la acción de educar. La familia se relaciona con la idea de «crianza» que aparece en la acepción 2. El ámbito familiar sería el primer agente educador, el que diseña el producto, prepara los materiales y comienza a fabricar, supervisando todo el proceso. Por la frecuencia en la que aparece en el ámbito eclesiástico y político, «adoctrinar» se relacionará con la comunidad religiosa o partido político, que puede formar o no parte del proyecto, o incluirse en este último grupo.

Escuela, Instituto, Universidad... surgen cuando leemos la tercera acepción, que alude a la «instrucción» y a la «acción docente» (quien enseña). Se ocupa de la mayor parte del proceso y constituye un elemento esencial en la vida del individuo en desarrollo (Koukounaras, 2016), siempre determinado por los agentes entre los

que se encuentra y de los que será intermediario: la familia, la comunidad, el sistema social, etc.

Finalmente, la acepción 4 es «Cortesía, urbanidad», términos abstractos que se refieren al efecto, al servicio que el individuo educado puede ofrecer. Nos evocan al comportamiento en sociedad, todo el entorno es un agente de socialización, por tanto, un educador: «la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad» dirá Jaeger (2017, p. 3). Por eso, si volvemos sobre la metáfora de la cadena de producción, la sociedad se encarga de terminar la tarea educativa primordial: preparar al individuo para adaptarse a ella. La educación es, en síntesis, el instrumento para el desarrollo completo de la persona y de su participación en la vida social (UNESCO, 2006).

La gran diferencia con el proceso de fabricación de un producto radica en que si hablamos de la educación, el producto jamás llegaría a estar terminado, pues tanto la familia, la docencia y la sociedad en general seguirán educando al individuo hasta el final de su existencia. Es, como planteaba el movimiento de la Escuela Nueva, un proceso humano y dinámico (Narváez, 2006). Como acción humana, implicará errores, tanto desde el emisor en su transmisión de la información, como desde el receptor en su interpretación, siempre influida por sus emociones y experiencias. Así, es de esperar que sea un proceso dinámico, siempre en vías de adaptación, mejora e innovación, para tratar progresivamente de superar los obstáculos que encuentre para alcanzar su meta: la autorrealización del individuo, como indicara Aristóteles (Brumbaugh y Lawrence, 1963). Ya en *La República* de Platón encontramos una primera referencia a la necesidad de mejorar la educación: «¿cuál va a ser nuestra educación? ¿No será difícil inventar otra mejor que la que largos siglos nos han transmitido?» (Platón, 1988, p.61). Aún no hay una forma idónea de educar, la educación evoluciona con la sociedad y está condicionada «por el cambio de valores válidos para cada sociedad» (Jaeger, 2017, p.4).

Es importante diferenciar la educación de otros términos semejantes, que forman parte de su campo semántico: colegio, escolaridad, escuela, pedagogía, universidad... principalmente, por su nivel de generalización. La importancia de reseñar esta distinción se resume en el proverbio africano: «Para educar a un niño, hace falta una tribu entera». La escuela cubre un aspecto específico en la educación del individuo en desarrollo. Aunque la familia transmita una visión de la realidad, en la escuela se encuentra la primera oportunidad de conocer diversas visiones y la complejidad de la realidad social. Por eso, en adelante, nos centraremos en este ámbito concreto de la educación, que dependerá siempre, para bueno o no tan bueno, de cómo se gestione el resto de la sociedad, a través de la política.

2. Sobre Política y Políticas Públicas

Los rasgos principales de la política occidental se podrían atribuir a la Antigua Grecia, que ya diferenciaba entre lo público, *Koinion* y lo privado *Idion*. Es considerada y estudiada por filósofos clásicos como Aristóteles, quien plantea la idea de «*polis*» como forma de asociación humana, o Platón, quien esboza las bases para una organización social ideal, la «aristocracia», donde los líderes fueran los que destacaran por su sabiduría, los filósofos (Platón, 1988, p.2). Rousseau, en una época de transición hacia un nuevo orden social, concibe la política estrechamente conectada con la moral y pugna por ideas innovadoras, partiendo de la necesidad de un gobierno a través del «pacto social» (Rousseau, 1982, p.159). Dewey (1938) propone la democracia como el mejor sistema político existente, identificándola, como Rousseau, con la causa moral y el valor del individuo.

Acudiendo de nuevo al Diccionario de la Real Academia Española, encontraremos seis acepciones del término «político». En esta definición se desprenden dos vertientes de desarrollo. Por un lado, lo relativo a la dimensión cognitiva del término, en la que profundizamos desde el concepto de ideología. Por otro, las dimensiones conductual y social, con las que nos centramos en las políticas públicas.

Las acepciones 7 «Arte, doctrina u opinión referente al gobierno de los Estados», 11 «Arte o traza con que se conduce un asunto o se emplean los medios para alcanzar un fin determinado» y 12 «Orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado» conducen al enfoque cognitivo de lo que es la política. Se alude al «arte», «doctrina», «opinión», «orientaciones» y «directrices», lo que se puede relacionar con la ideología. En 1796, Destutt de Tracy utiliza por primera vez este concepto para identificar a pensadores como el matemático Laplace, el naturalista Lamark, el filósofo, inventor del positivismo, Comte y al propio de Tracy (Fernández Cepedal, 1983). Aparece en su obra de 1801 *Elementos de la Ideología*, una obra didáctica, dirigida a los jóvenes que versa sobre el análisis de las ideas, diferenciando la «sensibilidad, la memoria, el juicio y la voluntad» (de Tracy, 1801, p. 32). Napoleón le dio al término connotaciones negativas, pues lo utilizaba para hablar despectivamente de las filosofías republicanas de los mencionados ideólogos que se mostraban contrarios a sus intenciones (Fernández Cepedal, 1983; Wallerstein 1994; Rotger, 1995).

En *La ideología alemana* de 1845, Marx y Engels plantean que «las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes de cada época» es decir, el sistema de creencias que plantea la clase dominante constituye una opinión generalizada en la sociedad sobre la autoridad, lo religioso o lo económico. Para Marx, el concepto de ideología impide conocer completamente de la realidad, pues al presentar las ideas, ignorando a las «condiciones de producción (...), a los individuos y a las situaciones universales que sirven de base», los principios de la clase dominante enmascaran a todo lo demás que afecta a las clases subordinadas (Marx y Engels, 1974, p.50). Marx utiliza el ejemplo de la Revolución Francesa para explicar que el proletario que revocó a la burguesía pasó a ser burgués. Rotger (1995) se basa en esta definición de ideología como instrumento al servicio de la clase dominante para definirla como elemento útil que sirve a unos propósitos concretos, con independencia de su veracidad.

Este autor realiza una recopilación de definiciones de ideología, y cita a M.W. Apple (1986, en Rotger, 1995), que expone que la mayor parte de los autores coinciden en definir la ideología como un sistema de creencias sobre la realidad social, pero que después difieren en sus intenciones: justificar actuaciones, presentar un programa político o presentar una visión del mundo, o un «universo simbólico», concepto de Luckmann (1967) que luego procederemos a definir.

El origen de las ideologías predominantes en la sociedad occidental parte de la Revolución Francesa. Wallerstein (1994) se dedica a explorar las consecuencias de la Revolución en el «sistema mundial como un todo» e identifica como principal resultado de la Revolución el surgimiento de la modernidad, entendida como «la aceptación de la normalidad del cambio». Desde la modernidad, surgen los distintos enfoques desde los que interpretar dicha normalidad del cambio. Aquellos para los que lo transitorio era negativo eran los Conservadores, la primera ideología. La ideología Liberalista surge en respuesta con una visión del cambio favorable, pues vio en la ruptura del antiguo régimen tras la revolución una oportunidad de romper con los «privilegios ilegítimos» de las clases privilegiadas. En tercer lugar aparece el Socialismo, a favor del cambio, pero contrario al individualismo defendido por la ideología Liberalista (Wallerstein, 1994, pp.138-139).

Según Leach (1998), la distinción clásica se encuentra entre la derecha conservadora y la izquierda socialista. Conforme esta dicotomía se desarrolla y universaliza, se convierte en un espectro en el que las posiciones conservadoras y socialistas adquieren un significado más relativo y dependiente del contexto, surgiendo en el centro el liberalismo. El autor también sostiene que Reino Unido es una excepción. «El liberalismo británico, el conservadurismo y el socialismo se

han desarrollado de un modo distinto» (Leach, 1998, p.39). Atribuye su distinción al fenómeno de «insularidad» de la tradición intelectual británica, y considera que el país ha aportado pocos pensadores a las ideologías internacionales, por ejemplo, el conservadurismo británico se estudia desde su práctica, pero carece de pensadores que aportaran teoría sobre el mismo. También plantea que eventos históricos, como la Revolución Gloriosa de 1688 afectaron a la interpretación de las ideologías políticas de la nación. Desde la Reforma del siglo XVI, Leach dice que el pensamiento británico adopta matices diferentes a las tendencias centrales, aunque esta afirmación «está abierta a debate» (Leach, 1998, p.37), pues otros eventos históricos también podrían influir en los enfoques ideológicos de otros países.

En cualquier caso, las ideologías políticas se acogen en los partidos políticos de un país que pugnan por su gobierno. De acuerdo con las premisas generales de la democracia, un partido que consigue la mayoría de los votos entre los ciudadanos gobernará. Lo ideal sería que todos los agentes implicados en el gobierno colaborasen por conseguir los mismos objetivos en beneficio del país, pero las diferencias ideológicas generan conflictos que frenan el avance hacia los objetivos principales, motivo por el cual el concepto de ideología se mantiene en el centro del debate y en proceso de definición, también fuera del ámbito político (Rotger, 1995).

La política desde su dimensión social se contempla en la acepción 10 del Diccionario de la RAE, «Cortesía y buen modo de portarse» y desde su dimensión conductual en las acepciones 8 «Actividad de quienes rigen o aspiran a regir los asuntos públicos» y 9 «Actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo». Parsons (2007) relaciona en un primer momento la política con «todo aquello considerado público», o aquello que debe ser regulado por medidas comunes (Parsons, 2007, p. 37). Se trata en este sentido de un concepto dinámico, orientado a la acción y a lo social. Introducimos así el concepto de Políticas Públicas.

Las Políticas Públicas pueden definirse desde distintas perspectivas. Partiendo de la división entre lo público y lo privado, lo considerado público, lo oficial, Dewey aludía «a todos los afectados por las consecuencias indirectas de cualquier transacción, hasta el punto de que es necesario controlar sistemáticamente esas consecuencias» (Dewey, 1946, p.15). Es decir, se corresponde con el cuidado de las necesidades y los intereses de la ciudadanía a través del control de los elementos de la sociedad, como la educación, la sanidad o la economía, entre otras. Por el contrario, lo privado se define «en oposición a lo oficial», cada uno decide cómo

actuar sin una mediación o una regulación de la situación (Dewey, 1946, p. 16). Siguiendo esta reflexión, Lahera define las políticas públicas como aquellas acciones de un gobierno cuyo objetivo final es el beneficio a la sociedad, dentro de lo que atañe a la política. «Corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos» (Lahera, 2004, p.7). Parsons considera que su expresión práctica tuvo lugar en la reforma económica y social llevada a cabo por el presidente estadounidense Franklin Roosevelt tras la crisis económica que implicó el llamado «crack» de 1929, que tuvo como consecuencia la formación de sindicatos y la mejora de las condiciones laborales (Parsons, 2007, p. 50).

En síntesis, la política occidental comienza con la búsqueda de una sociedad ideal, en la que el liderazgo se base en la moral natural del ser humano. Desde una dimensión cognitiva, estará relacionada con las ideologías, sistemas de creencias sobre la autoridad, la economía y sus cambios orientadas a unos fines particulares que las diferencian. Desde una dimensión social o conductual destacarán las políticas públicas, aquellas orientadas a los intereses de la sociedad en general. Desde esta visión de la política orientada a lo moral y basada en creencias, la política que es organizadora de lo social, incluyendo la educación previamente definida, también regulará y será influenciada por el tercer y último elemento que entraremos a definir a continuación: la religión.

3. Sobre Religión

Lo religioso es una creación humana, y como tal ocupa un lugar determinante en cada sociedad, pues la religión, dice Durkheim, «es un sistema solidario de creencias y de prácticas relativas a las cosas sagradas, es decir, inspiradas, interdictas, creencias a todos aquellos que unen en una misma comunidad moral, llamada Iglesia, a todos aquellos que se adhieren a ella» (Durkheim, 1912, p.49). El sociólogo habla de las nociones de tiempo, espacio y causa, denominándolos los «cuadros sólidos del pensamiento» las nociones básicas del ser humano que han nacido «en la religión y de la religión» (Durkheim, 1912, pp.14-15). Ejemplifica con la noción del tiempo, dividida en unidades que corresponden a la periodicidad de ritos o ceremonias públicas. Weber habla más concretamente de las religiones del mundo, definiéndolas como «cinco religiones o sistemas religiosamente determinados de regulación de la vida, que han sabido cómo llegar a multitudes de confesores alrededor de ellas» (Weber, 1946, p. 267). Ambos autores coinciden en que la religión regula o sirve de base de la comprensión de la existencia. En otras

palabras, lo religioso configura la realidad de quienes la conforman, desplegándose a la vez que vertebrando «universos simbólicos, (...) sistemas de significado, socialmente objetivados que se refieren, por un lado, a la vida cotidiana y apuntan, por otro lado, a un mundo que es experimentado como algo que trasciende la vida cotidiana» (Luckmann, 1967, p.43). De lo anterior se desprende la noción principal de religión, como algo socialmente compartido y que permite al individuo comprender, en consenso con otros, su realidad cotidiana y lo que la trasciende.

Igual que ocurriera con la educación o la política, existen diversas definiciones de religión, sujetas a perspectivas dependientes de contexto. Suelen converger en las palabras como creencia, dogma, valores o doctrina. Para realizar una revisión lo más completa posible sobre lo que supone la religión, recurriremos nuevamente a la definición que aporta el Diccionario de la RAE. En las acepciones 1 «Conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de prácticas rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto» y 4 «Obligación de conciencia, cumplimiento de un deber», se utilizan términos relativos a una dimensión cognitiva de la religión, con las referencias a «creencias», «dogmas» o «conciencia». Desde esta dimensión, la religión implica una creencia, convencimiento o fe en algo que no se percibe por los sentidos, y también al consecuente compromiso con tal convicción. Weber y Malinowski coinciden en que la religión aparece y se hace necesaria ante la incompreensión de fenómenos naturales que el ser humano primitivo observa y que afectan directamente a su vida, tanto los fenómenos físicos como los humanos, especialmente el sufrimiento (Weber, 1946) o la muerte (Malinowski, 1948). En las culturas clásicas, Grecia y Roma, en Egipto y en Mesopotamia partían de la reflexión sobre lo divino desde el mito para explicar lo trascendental y también aspectos triviales (González Carvajal, 2003). Sin embargo, conforme se desarrolla la ciencia como fuente de conocimiento, que sirve para dar una respuesta concreta y comprobable empíricamente, surge el conflicto entre la religión y la ciencia para la comprensión de la realidad.

Spencer (1862) busca comprender la religión para reconciliarla con la ciencia en la búsqueda del saber: «Una paz permanente se alcanzará cuando la ciencia se convenza de que sus explicaciones son próximas y relativas; Mientras la Religión llega a estar plenamente convencida de que el misterio que contempla es último y absoluto» (Spencer, 1862, p.107). Mientras la ciencia contribuye a explicar los fenómenos mediante la observación y la experimentación, la religión se ocupará de dar respuestas a aquello que el individuo no se pueda explicar. Durkheim la define

en este sentido como «una especulación sobre todo lo que escapa a la ciencia». También, la noción de misterio, la asunción de que determinadas cosas no las puede comprender el intelecto humano, un elemento clave, especialmente en la tradición cristiana (Durkheim, 1912, p. 30).

Desde una visión dinámica de la religión, esta se concibe como un camino desde el mito, definido como el cuento, el relato para satisfacer las necesidades religiosas en las civilizaciones primitivas, hasta «la norma moral, el agrupamiento social, el rito o la costumbre» (Malinowski, 1948, p. 39). Desde esa perspectiva se diferenciaría lo sagrado y lo profano (Durkheim, 1912), siendo el rito el puente que tratara de conectar ambas esferas. La generación de creencias en las personas provoca sentimientos y, consecuentemente, comportamientos y conductas que dan lugar a las normas de convivencia que siguen las comunidades religiosas. Malinowski clasifica el rito en dos categorías, distinguiendo así la magia de la religión. Primero, considera ritos mágicos aquellos que suponen el medio para llegar a un fin, con sentido práctico. Segundo, considera ritos religiosos los que constituyen un fin en sí mismos, pues expresan los sentimientos de aquellos implicados. La función de los ritos religiosos es transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento del mito de sus antecesores, y de esta forma la religión se perpetra en la sociedad. Otro aspecto que muestra el dinamismo de la religión es su capacidad de evolucionar en función de su contexto social. Weber plantea que desde la anunciación de la religión y su promesa, se producen reinterpretaciones en cada generación, «esas reinterpretaciones ajustan las revelaciones a las necesidades de la comunidad religiosa» (Weber, 1946, p. 270). De esta forma, se entiende que la religión promueve conductas en la persona, a la vez que, a lo largo del tiempo, evoluciona para adaptarse a las necesidades de las personas.

Desde la dimensión conductual, la religión se ha concebido como una organización de pautas para vivir en sociedad. La religión no solo da una explicación, sino que establece normas sobre cómo vivir. Respecto a la existencia del tabú, este apela a las normas de conducta que rigen lo que está bien y lo que está mal de acuerdo con los principios de la religión en cuestión. Si bien todas las religiones comparten la norma principal de no hacer lo que no quieres que te hagan (Marqués, 2016), existen determinadas conductas que, dependiendo de la religión, se consideran no adecuadas, por ejemplo, las restricciones sobre el cerdo en el Islam o animales no rumiantes en el Judaísmo.

Weber (1946) describía la ética religiosa como un sistema de prescripciones y prohibiciones, los tabúes, igual que la ética mágica. Tales restricciones se

contemplan como un referente que permiten la creación y preservación de una estabilidad social (Tocqueville, 1856). La influencia de la religión sobre la conducta proporciona así una guía para la autorrealización del ser humano y la buena convivencia en la comunidad. En este sentido, la religión implica la búsqueda de la estabilidad en tanto que supone un poderoso ante las adversidades de la vida, razón por la cual cobra mayor importancia en los momentos difíciles de las personas (González Anleo y López Ruiz, 2017).

Por otro lado, se ha debatido en muchas esferas acerca del uso de lo religioso para la manipulación de la conducta de los individuos en momentos concretos de la historia de cada civilización, así como la adaptación de la religión no a las necesidades del colectivo, si no a los intereses concretos de unos pocos. En el contexto occidental, muchos pensadores cuestionaron los propósitos de la religión en su sociedad, empezando a distinguir la religión institucionalizada, el clero, de la religión privada, la fe y la creencia popular (Briones, 2018). Rousseau defendía las ideas del Cristianismo pero rechazó el clericalismo. «Todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre» (Rousseau, 1982, p.6). En 1841, Marx definirá la religión como el «Opio del pueblo», en tanto que ésta representa las ilusiones que mantienen una situación que debe cambiar (Marx, 2005, p.50). Con Engels, opina que la religión es un producto de la clase dominante: «la clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, (...) de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, (...) las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente» (Marx y Engels, 1974, p.50). De este contexto, surgirá la secularización, como demanda de la «abolición del dominio clerical ilegítimo» (Schluchter, 1992, p. 253).

Finalmente, hablaremos de la dimensión social de la religión, esto es, sus funciones sociales como hecho cultural: la religión como generadora de grupo y de cultura de grupo. Al comienzo de este apartado, se puede comprobar que en la definición de Durkheim, se habla de la religión y de lo religioso como algo socialmente compartido. Plantea que «mostrando que la idea de religión es inseparable de la idea de Iglesia, hace presentir que la religión debe ser cosa eminentemente colectiva» (Durkheim, 1912, p.49). Uno de los debates más longevos en esta dimensión social de la religión es su universalidad. «No existen pueblos, por primitivos que sean, que carezcan de religión o magia». Así comenzará el antropólogo polaco Bronislaw Malinowski su obra sobre las civilizaciones primitivas (Malinowski, 1948, p. 3). La cuestión sobre si existen o no civilizaciones sin religión se ha discutido durante muchos años, aunque biológicamente fuera

posible, como una tribu sin lenguaje, no se han encontrado casos (Tylor, 1871). En la Edad Media, Roger Bacon esbozaría esta tesis al comparar las religiones que descubría en sus viajes, identificando aspectos comunes que le llevarían a afirmar que la religión es innata en el ser humano (en Bautista, 2002). Weber plantea que en la gran mayoría de las sociedades existe la creencia en lo sobrenatural, aunque no identificaría el alma como elemento esencial (en Schluchter, 1992) a diferencia de Tylor (1871).

Además de proponer la existencia de la religión en todas las sociedades, la comparación de diferentes confesiones ha llevado a varios estudiosos a afirmar que las ideas religiosas también podrían llegar a ser universales (Spencer, 1862). Dicha hipótesis, junto con el interés surgido durante el romanticismo hacia la religiosidad en Asia, promovió el comienzo de conversaciones entre religiones en el siglo XIX, y sigue siendo argumento en cuestiones de convivencia intercultural (Marqués, 2016). Andrade enmarca este hecho en la época actual, contextualizando el diálogo interreligioso en el proceso de globalización: «las religiones emprenderán un ‘desanclaje’, trascendiendo su inmediatez geográfica y étnica» (Andrade, 2002, p. 73).

Sobre la cohesión social que genera la religión, González-Carvajal plantea que hasta recientemente se asumía que «ninguna sociedad podía subsistir si no estaba unida por el cemento de una religión común» (González-Carvajal, 2003, p. 40). Aunque históricamente hayan sido causa de enfrentamientos entre civilizaciones, como veremos en la Parte II, la demanda ética de las religiones se dirige hacia una «hermandad universal» traspasando los «límites de las instituciones sociales que normalmente incluyen solo una fe» (Weber, 1946, p. 330).

Durkheim interpreta la religión como «un pegamento social (...) un sistema solidario de creencias y prácticas relativas a las cosas sagradas» (Durkheim, 1912, p.49). En la sociedad moderna, sin embargo, se ha desestimado la necesidad de tener una misma religión para hacer comunidad. «Se ha descubierto que no es necesario tener la misma religión para vivir juntos; basta con ponerse de acuerdo en una serie de objetivos prácticos que, al estar apoyados por la razón, serán aceptables para todos los ciudadanos, cualquiera que sea su creencia» (González-Carvajal, 2003, p.41).

Al final del siglo XX, la religión se estudia como una «expresión cultural central» (Andrade, 2002, p. 63). Así llegamos la dimensión conductual de la religión. Creyentes y estudiosos han coincidido en que la religión se define a través de su vivencia: las «normas morales», las «prácticas rituales», el «sacrificio» y «dar culto», recogidas en la primera, segunda y cuarta acepción del diccionario, son las

conductas que, mediadas por lo social y cognitivo, hacen explícita y observable la existencia de las religiones.

Por motivos de organización, hemos diferenciado tres dimensiones, cognitiva, social y conductual para esbozar una definición de la religión. No obstante, tales dimensiones están tan relacionadas que conforman una sola idea de religión, la creencia compartida en sociedad que mueve a actuar de una forma concreta, que perdura en el tiempo a través de las tradiciones en el paso entre generaciones. Nos quedaremos con su concepción como un sistema de creencias creado por la humanidad, que ha ayudado desde sus orígenes a la búsqueda de respuestas a preguntas trascendentales. Su presencia se ha constatado en civilizaciones a lo largo del tiempo y el espacio desde muy diversas perspectivas, encontrando en la mayoría de los casos pautas comunes de comportamiento para lograr la autorrealización del individuo y para asegurar la buena convivencia.

3.1. Evolución de la religión en Europa

Durante las últimas décadas, hemos sido testigos de un proceso por el que la importancia de la religión disminuía en la vida de las personas. Según González Carvajal (2003), este fenómeno se extiende a la mayoría de los países europeos, también a Asia y a África. En 22 países europeos, el 30% de los jóvenes de entre 16 y 29 años dijeron que no creían en ninguna religión. (Bullivant, 2018; Curtice, Clery, Perry, Phillips y Rahim, 2019).

Según Casanova, la secularización es el «paso» de personas, cosas o significados a la esfera secular desde su tradicional localización en la esfera religiosa (Casanova, 1994, p.13). Weber (1946) ejemplifica este proceso histórico como la ruptura de una barrera que divide ambas esferas, que representan la clasificación tradicional desde el medievo. En Europa ya se hablaba de secularización a partir de la Revolución Francesa, cuando comenzaron a cuestionarse los actos del clero. La evolución de la religión hasta la actualidad, según Callejo (2010), diverge por dos fenómenos dentro del proceso secularizador. En primer lugar, identifica la decadencia de la religión, su paulatina disminución en el ámbito público y privado por la modernización. En segundo lugar, se refiere a la privatización de la religión. Dewey advertiría el tránsito de la religiosidad al ámbito privado por la modernización de la sociedad. «La revolución social, gracias a la cual la devoción y el culto se relegaron a la esfera de lo privado, se atribuye a

menudo al ascenso de la conciencia personal y la afirmación de sus derechos» (Dewey, 1946, p. 118).

Desde una posición extrema, Luckmann sentencia que la religión moderna no se encuentra en las iglesias, y que la autoexpresión y la autorrealización son la «religión invisible de la sociedad» (Luckmann, 1967, p. 110). Según González Anleo y López Ruiz (2017), especialmente los jóvenes de los países desarrollados tratan de adaptar las ideas religiosas tradicionales a sus intereses, lo que Elzo y Silvestre (2010) describían como «bricolaje individual».

El panorama es más complejo como para establecer la secularización como única seña de identidad de la religión actual. De hecho, muchos autores han argumentado que no es una pérdida de religiosidad lo que estamos viviendo. Por ejemplo, Berger (1999) plantea una «des-secularización en el mundo», un resurgimiento de lo religioso. Briones (2019) considera que ambos fenómenos, secularización y resurgimiento de lo religioso se dan simultáneamente, ya que las minorías religiosas, fruto de los movimientos migratorios, junto con el catolicismo popular mantienen las prácticas religiosas, aunque a nivel institucional la iglesia haya perdido influencia en la sociedad. La religión institucionalizada ha sufrido progresivamente un proceso de «despolitización», ha dejado de ser un elemento esencial en la regulación de una sociedad (Schluchter, 1992, p. 253-54).

3.2. Globalización, migración y diversidad religiosa

La diversidad de religiones, en todas sus dimensiones, se ha visto incrementada considerablemente en las últimas décadas gracias a dos factores: por un lado, la globalización, fruto del desarrollo de los medios de comunicación y, por otro lado, la migración de la población.

Durante la crisis del Covid-19, iglesias, mezquitas, sinagogas y demás templos se han organizado para transmitir sus celebraciones religiosas a través de canales televisivos o redes sociales, ante la incapacidad de los feligreses para atenderlos presencialmente. En muchos quedará en la memoria la celebración del Viernes Santo del Papa Francisco, completamente solo en la Plaza de San Pedro, que pudimos ver en directo desde casa. Este es uno de los muchos ejemplos que evidencian la necesidad de adaptar la religión al contexto y a la evolución social en todos sus ámbitos.

La globalización (Andrade, 2002) y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Camarena y Tunal, 2009), le han dado una considerable vuelta a la religiosidad en occidente hacia nuevas propuestas y relaciones interreligiosas. Al diferenciar el mundo profano de cotidianeidad, y el mundo sagrado, puente a lo divino, se ha defendido que ambos mundos pueden conectarse mediante rituales (Dewey, 1912). La utilización de las TIC para la transmisión de la información religiosa cada vez es más frecuente, lo cual ha contribuido a que la situación actual de la religión en los países occidentales contemple retos interesantes. Según Camarena y Tunal, «ahora la religiosidad implica la utilización de los medios de comunicación y los consecuentes instrumentos desarrollados en este campo para poder transmitir información a través de las redes *on line*» (Camarena y Tunal, 2009, p.5). Muchos autores aprecian que, cuando nació Internet, se produjo un «empequeñecimiento del mundo» (González Anleo y López Ruiz 2017, p. 76), conectando a las culturas en lo que McLuhan denominó «Aldea Global» (McLuhan, 2005).

También, gracias a la migración, los países se enriquecen en culturas y cosmovisiones. Desde mediados del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, Europa ha observado significativos movimientos migratorios. Después del Tratado de Maastricht de 1992, cuando las fronteras dentro de la Unión Europea se difuminaron, hubo dos tipos de migración. Por un lado, la movilidad intracomunitaria de los ciudadanos europeos, por ejemplo los movimientos de estudiantes. Por otro lado, la migración desde países subdesarrollados, cuyo control y regulación siempre se ha visto como una causa de preocupación y debate. Todo este movimiento ha movido a diferentes culturas y puntos de vista entre países (Khader, 2015).

Además del aumento de diversidad en las religiones mayoritarias, dentro de las alternativas que aparecen, el radicalismo es un fenómeno de relevante estudio. Su impacto es grande cuando se expresa en actos terroristas por cuestiones de fe. Esto produce miedo y prejuicios entre los individuos. La exacerbación de las ideologías nuevas y antiguas, desvinculada de las denominaciones religiosas tradicionales, dan lugar a los fundamentalismos de las religiones. En este contexto la religión islámica se ha visto más afectada, a causa de los actos terroristas que en los últimos años se han dado en su nombre (Holmwood y O'Toole, 2018). Este tema se tratará en mayor profundidad en la Parte II.

Ante la diversidad y la evolución de las prioridades religiosas, aun asumiendo que existen convergencias, dar una definición de religión es una tarea compleja. Cuando Kimball (2009) trata de esbozar su definición habla, por un lado, de

aspectos sociales generales, como la relación con Dios, la respuesta a lo trascendental, ubicando aquí las prácticas religiosas o las enseñanzas de religiones concretas. Por otro lado, alude a las evocaciones individuales, positivas, como las celebraciones y ritos de paso, o negativas, como uso para el abuso y la violencia. Por minucioso que sea el análisis, difícilmente podremos considerarlo completo en algún momento, pues las asociaciones con la religión continúan cambiando gracias a todo lo que ahora se conoce y se puede conocer (Kimball, 2009).

Hemos tratado de mostrar el cambio de las comunidades religiosas hacia una evolución en la cantidad de creyentes y a un movimiento de creencias gracias a influencias de los procesos migratorios y de las TIC. Hemos visto que en la sociedad occidental la religión ha perdido influencia (Callejo, 2010; Bullivant, 2018), pero todavía se demanda espiritualidad (Berger, 1999), aunque sea restringida a la esfera privada (Luckmann, 1967; Callejo, 2010). El estudio de este contexto religioso es particularmente relevante en los jóvenes, que serán los futuros ciudadanos y transmisores de su cultura de origen. Este desafío debe ser asumido por la educación, de forma que se contribuya a desarrollar actitudes tolerantes en las nuevas generaciones para hacer frente a la diversidad de perspectivas y promover una buena convivencia en la sociedad.

En esta Parte I se han presentado los pilares conceptuales de lo que se pretende investigar: la educación, la religión, las políticas públicas. En la Parte II vamos a explorar cómo se relacionan entre sí. Para los objetivos que nos planteamos, nos centraremos en la diversidad cultural, los retos que presenta y las soluciones que se plantean a nivel nacional de Reino Unido e internacional. Terminando de completar así el marco teórico de la investigación, abordaremos el marco empírico, analizando el caso del *Trojan Horse* en Birmingham.

PARTE II

Convivencia intercultural. Problemas y respuestas

Sobre la sociedad intercultural

Lo multicultural describe la naturaleza cultural diversa de la sociedad, incluyendo aspectos étnicos y nacionales, lingüísticos, religiosos y socioeconómicos (UNESCO, 2006). El objetivo ideal es, sin embargo, la interculturalidad que presuponiendo la multiculturalidad, busca la interrelación equitativa entre culturas a través del intercambio y el diálogo a nivel local e internacional (UNESCO, 2006). Vivimos en una sociedad multicultural, en la que la diversidad existe tanto entre grupos como dentro de los grupos. Una sociedad intercultural en la que exista la perfecta relación entre todos los puntos de vista parece inalcanzable, pero los avances en la educación moral de las personas aspiran a encontrar la respuesta necesaria para avanzar en esa dirección.

Desde el comienzo de las civilizaciones, las sociedades se han enfrentado, se han aliado, se han separado y se han reconciliado. También viven con los logros y fracasos de sus antecesoras. Harari (2018) plantea que en la sociedad occidental avanzamos a zancadas, controlando amenazas como el hambre o la enfermedad, pero a pequeña escala mantenemos problemas sociales para los que todavía no hemos encontrado solución, especialmente aquellos que nos llevan a diferenciarnos de unos y nos hace sentirnos más afines a otros.

Se pueden encontrar diferentes ejemplos de esta reflexión en distintas épocas y lugares. La hostilidad hacia la cultura judía llevó a la humanidad a cometer una de las mayores atrocidades de la historia. Todavía hoy el antisemitismo es un problema social, visible a través de comentarios de odio en las redes sociales. En los últimos años ha aumentado en Estados Unidos y en Europa, especialmente en el norte (*European Union Agency for Fundamental Rights*, 2019). Otro caso que fácilmente se evoca es la discriminación, el maltrato o la esclavitud de las personas afroamericanas. Con especial incidencia en el siglo XV, se da en Europa y especialmente en Estados Unidos (Ignatiev, 2009). Un ejemplo de la actitud de rechazo hacia estas personas, que se ha mantenido en el tiempo desde entonces, es el movimiento «*Black lives matter*», cuyo detonante fue el asesinato de un hombre afroamericano al ser asfixiado por un agente de policía. Aunque de menor popularidad, en el siglo XIX, en Escocia e Inglaterra se dio una situación de rechazo hacia la población irlandesa que se extendió a Estados Unidos (Ignatiev, 2009). Ignatiev cuenta que, cuando los inmigrantes irlandeses llegaban llegaron a Estados Unidos, eran infravalorados, igual que los ciudadanos afroamericanos, por no seguir los preceptos de la Iglesia anglicana protestante. Para acceder a trabajos dignos y al poder político, la población irlandesa inmigrante se convirtió en el grupo

que más fervientemente rechazaba a la comunidad afroamericana. Estuvieron detrás de los disturbios de reclutamiento de 1863, los «*draft riots*», donde, frustrados por la lotería de reclutamiento en plena guerra civil estadounidense, cargaron especialmente contra los neoyorkinos de etnia negra, reivindicando la «*White Republic*», la «república de los blancos» (Ignatiev, 2009, p.89). Esta historia resulta ilustrativa de la volatilidad de los prejuicios ante los intereses personales.

Otros ejemplos de la inestabilidad e inconsistencia de los prejuicios lo encontramos más lejanos en la historia. En la España de la Edad Media, donde cristianos y musulmanes convivieron, se enfrentaron, combatieron entre ellos e incluso se aliaron para luchar contra otras corrientes cristianas y musulmanas. En 1492, con el reinado de los Reyes Católicos, la intolerancia religiosa llevó a la expulsión de musulmanes y judíos si no se convertían al Cristianismo. Gracias a la arquitectura, al arte y a las tradiciones que quedaron, la ciudad española de Toledo es todavía hoy muestra de una buena convivencia entre religiones que no pasó a las siguientes generaciones (ODIHR, 2007).

Vemos que, a lo largo de la historia humana, las civilizaciones se encuentran y se separan, crecen, evolucionan. Con ellas, cambian los valores y prioridades de las personas. Cambia la forma en que damos sentido a la vida y las respuestas que damos a las cuestiones trascendentales. Tradicionalmente hemos recurrido a lo que ya estaba explicado por otros, en forma de filosofía y religión. Hemos adoptado unas posturas, nos hemos apartado de otras y hemos generado comunidad con los que compartimos la cultura generada. Alcanzar la armonía intercultural resultaría una labor inmensa, decíamos al comienzo que lograr una convivencia positiva entre todas las formas de pensar todavía es inalcanzable. Las historias de rechazo por diferencias en la religión, en la raza o en el lugar de procedencia evidencian tal reto y forman parte de nuestra identidad social. Aunque no resulten agradables, su recuerdo es importante para mostrar que la ignorancia entre las culturas contribuirá, y está contribuyendo, a la repetición de los errores ya cometidos en nuestra historia, en un mundo donde la convivencia intercultural no solo es inevitable, sino enriquecedora si logramos que sea armoniosa.

En los próximos apartados se tratará de ofrecer una aproximación a los problemas que obstaculizan la buena convivencia intercultural. Tras haber presentado y definido los tres conceptos principales, profundizaremos a continuación en sus relaciones, que pueden suponer tanto un precedente en los problemas de convivencia intercultural como una propuesta de solución.

1. Religión y política

Precedentes de los problemas de convivencia intercultural

Según los informes sobre la juventud de la Fundación Santa María, tanto la religión como la política son los dos temas que menos importancia tienen para la juventud española (González Anleo y López Ruiz, 2017, p.17), cuando pueden ser precisamente los que más controversia generan en cualquier conversación. Y es que ambos son, o han sido, de gran importancia para la constitución de la sociedad tal y como la conocemos, e inevitablemente han actuado como principales motivos de conflicto entre individuos y entre comunidades y grupos.

Históricamente siempre han existido motivos de discrepancia y diferencias entre culturas que han dado lugar a enfrentamientos. Huntington, entre otros, sostenían que la religión construye una buena parte de las costumbres sociales, y desde su perspectiva, estamos abocados a un «choque de civilizaciones», pues la motivación de los conflictos se debe principalmente a las diferencias entre culturas, más allá de las motivaciones ideológicas o económicas (Huntington, 2001). El tono amenazante y la autoría de este profesor de Harvard han impactado en muchos ámbitos. En 2004, el presidente del Gobierno español, José Luis Rodríguez Zapatero, se refirió a esta idea para proponer, aunque con escaso éxito, una «Alianza de Civilizaciones» ante las Naciones Unidas (Díetz, 2008, p.12). Barquero y Arbós (2007) se basan en la declaración de Huntington para presentar una propuesta que evite el «choque entre culturas y civilizaciones» a través de las relaciones públicas. Para otros autores ha servido como apoyo en la tesis sobre la incompatibilidad entre Oriente y Occidente (Thieux, 2004), como base para buscar soluciones en la educación religiosa (Díetz, 2008) o como corpus teórico para definir las dimensiones conflictivas de las religiones (Kimball, 2009).

Según el informe *British Social Attitudes*, el 63% del público británico cree que las religiones crean más conflictos que paz (Curtice *et al.*, 2019). Existen, de hecho, varios ejemplos de la presencia de la religión en conflictos internacionales: tales como el Holocausto contra los judíos, las cruzadas, las batallas entre musulmanes y cristianos en la Península Ibérica, la división entre protestantes y católicos en Irlanda del Norte o la discriminación por castas en la India. Los desencuentros entre chiíes y suníes en Oriente Medio, la presencia del Estado Islámico en Siria o del *Boko Haram* en Nigeria por su parte ilustran la religión musulmana como pretexto para el enfrentamiento.

El fenómeno principal que conforma la religión como detonante de conflictos sociales es la percepción de «ellos» frente al «nosotros» (Huntington, 2001, p.130). Retomando la función de la religión como pegamento social de Durkheim (1912), la constitución de dos grupos diferenciados por las creencias religiosas intensifica la controversia entre ambos. A diferencia de los motivos étnicos o geográficos, la religión no contempla términos medios. «Una persona puede ser medio francesa y medio árabe, [...], pero es más difícil ser medio católica y medio musulmana» (Huntington, 2001, p. 129-130). La religión, sugieren Berger y Luckmann (1982), implica afiliarse a una comunidad, a un grupo de individuos que la comparten, y tal estructura puede servir de ejemplo para la constitución y la persuasión por parte de ideologías políticas. Por eso, sostienen estos autores, también las ideas sobre cómo gestionar una comunidad o sus bienes pueden ser igualmente promotoras de enfrentamientos.

Por su parte, Svetelj (2018) habla de sociedades occidentales secularizadas con una visión de la religión absolutista, divisiva, irracional y, consecuentemente, peligrosa. Este autor afirma que, aunque puede hacerse un uso violento de la religión, también las instituciones seculares como el nacionalismo, el capitalismo o el liberalismo pueden servir como pretexto para actos violentos. En muchos de los problemas sociales actuales los motivos son políticos, como la lucha de poderes en Sudán del Sur y Camerún, Venezuela y Nicaragua o económicos, como la concentración económica mundial en países como China o Estados Unidos, que ha causado tensiones a nivel global. Svetelj se refiere al «mito de la violencia religiosa», que sirve como herramienta para permitir la marginación de ciertas prácticas religiosas y justificar las decisiones políticas de «nosotros» frente a las de «ellos» (Svetelj, 2018, p.115).

Entonces, ¿Son realmente las creencias religiosas la principal causa de conflicto? Depende de cómo se entienda la naturaleza de la religión, responderá Kimball (2009). En su obra *When religion becomes evil*, el autor propone cinco formas en las que la religión puede generar violencia: (i) cuando se imponen verdades absolutas; (ii) cuando se exige al creyente obediencia ciega; (iii) cuando se establece un tiempo «ideal» (pasado al que hay que volver, o futuro para el que hay que prepararse); (iv) cuando se justifican los medios por el fin y (v) cuando se declara la guerra santa (Kimball, 2009, p.40).

¿Puede la política estar al mismo nivel que la religión en la canalización de los conflictos, como propone Svetelj (2018)? «El examen más superficial de los asuntos políticos y económicos actuales muestra la visibilidad e importancia de la religión y las creencias en los asuntos del mundo» plantean Clarke y Woodhead

(2015, p.6). Por ejemplo, de la ideología socialista se desprende la corriente de socialismo ético, planteado desde una perspectiva religiosa. Leach (1998) planteaba que, a mediados del siglo XX, para el fundador del partido socialista – laborista británico Keir Hardie, no solo el socialismo derivaba de la religión, sino que era una religión en sí mismo.

Cavanaugh cree que la cuestión principal se encontrará en discernir aquello que es «sacralizado» entre los agentes implicados en el conflicto (Cavanaugh, 2003, p.50). En el caso de la ideología socialista, estaba siendo sacralizada por aquellos que la defendían como religión. Propone dejar de hablar de la religión en este sentido para hablar de lo que las personas sacralizamos, veneramos o respetamos profundamente. Así, este autor plantea que existe similitud entre las ideologías seculares y religiosas, jugando un papel similar en los conflictos. Como Huntington (2001) y Svetelj (2018), se centra en la percepción del «yo» y el «otro», de «nosotros» y «ellos». Desarrolla su estudio preguntando a las personas por qué matarían o morirían y en qué circunstancias. En nuestra sociedad actual, dice el autor, el musulmán es el más proclive a asumir el rol del «otro» (Cavanaugh, 2003, p.35), como antes el principal enemigo público fue la Unión Soviética (Esposito, 1999). El caso de los devotos al Islam en Europa merece especial consideración en esta investigación, por lo que ahora profundizaremos en esta realidad.

1.1. La Religión musulmana

Las religiones del mundo, según Weber (1946) son el Confucionismo, el Hinduismo, el Budismo, el Cristianismo y el Islam, e incluye el Judaísmo como predecesor de las dos anteriores, también como religión independiente. De estas, el Cristianismo, el Judaísmo y el Islam, las religiones antropomórficas, son las que mayor influencia han generado en Occidente (Goody, 2004; Ondich, 2021).

Las tres religiones comparten la revelación de un Dios ante Abraham, Moisés o el rey David en el Antiguo Testamento. En el Cristianismo se encuentran otros ejemplos en el Nuevo Testamento, como la anunciación del ángel Gabriel a María o el regreso de la muerte de Cristo ante sus apóstoles en Pentecostés. Los creyentes judíos aguardan una nueva hierofanía con la llegada del Mesías verdadero. En el caso del Islam, la hierofanía principal es la revelación de Dios al profeta Mahoma (Ondich, 2021).

El Islam es la tercera religión monoteísta de Oriente Medio, surgida tras el Judaísmo y el Cristianismo, con aspiraciones de superar las limitaciones que

encontraron sus predecesoras (Goody, 2009; Ondich, 2021). Como toda confesión se divide en diferentes corrientes. En la esfera popular, se ha hablado en términos generales de los *sufíes*, considerados los místicos, los *suníes*, los más ortodoxos y *chiíes*, seguidores del descendiente de Mahoma (Ondich, 2021).

A nivel global, el *Pew Research Centre* publicó en 2017 que, en cincuenta años, el número de musulmanes superará al de cristianos y la cantidad de personas no religiosas disminuirá por la baja tasa de natalidad, aunque también aumentaría gracias al cambio religioso en la edad adulta (Hackett, Cooperman, Schiller, 2001). Es la religión revelada más joven y con mayor pronóstico de natalidad. Aunque su origen geográfico se sitúa en los países árabes, se ha extendido por todo el mundo (Ondich, 2021). Junto con el Cristianismo, el Judaísmo y el Budismo, el Islam ha se ha extendido a espacios geográficos diferentes de sus lugares de origen (Andrade 2002). Los movimientos migratorios han propiciado un progresivo aumento del número de ciudadanos musulmanes en los países occidentales, si bien la cultura en la que se integra esta religión se ubica en Oriente, en Asia y norte de África. De lo que allí ocurre y nos llega a Occidente a través de los medios, construimos nuestra imagen de la cultura musulmana.

1.1.1. ¿Qué sabemos del Islam y de dónde nos llega?

En los años siguientes a la tragedia del 11 de septiembre del 2001, la atención de los medios de comunicación en la comunidad musulmana se intensificó más de lo que se recuerda en ningún otro momento de la historia reciente (Goody, 2009; Kimball, 2009). La información que nos dan a conocer sobre el Islam dista mucho de ser optimista o atractiva, ya que durante varias décadas han existido conflictos que impedían ver mucho más allá de la violencia en relación con esta religión. Tras el surgimiento del Estado Islámico, el terrorismo internacional «en nombre de Alá» incrementó durante los comienzos del año 2000. La teatralidad del terrorismo yihadista ha situado al Islam por encima de todas las demás formas de violencia por la religión (Khader, 2015), y éste sería el principal fenómeno que siembra el miedo en Occidente y que ha servido de fundamento para el incremento de la islamofobia.

El término «islamofobia» surgió en Reino Unido para describir el rechazo a la religión islámica, que comenzó a registrarse en este país en los 70-80 (Desrués y Pérez Yruela, 2008) y que se ha extendido por Europa y Estados Unidos. La percepción del Islam como una religión conflictiva se remonta a desavenencias en sus zonas de origen, donde tiene mayor presencia. En concreto, en los países Siria e Irak se han originado una serie de enfrentamientos que, junto con los atentados

yihadistas en ciudades occidentales como Nueva York, Londres, París o Barcelona, provocan la visión del Islam como una amenaza más que como una confesión religiosa.

Como avanzábamos, tras los ataques del *World Trade Center* en Nueva York, surgió un gran interés mediático sobre el Islam, con el propósito de entender qué estaba ocurriendo y por qué. Mucha gente descubrió entonces lo poco que sabían sobre la segunda mayor religión del mundo (Kimball, 2009). La representación occidental del Islam se basa fundamentalmente en los medios de comunicación, tanto con fines informativos como con fines de entretenimiento. Estudios como el realizado por el Observatorio contra la islamofobia muestran que los medios promueven que esta representación sea tanto negativa como generalista. Argumentan que la imagen negativa del Islam es independiente de las perspectivas de cada medio de comunicación (Iemed y Fundación Al Fanar, 2019). Ningún medio se termina de comprometer con el equilibrio de noticias positivas y negativas sobre musulmanes. Hashmi, Rashid y Ahmad (2021) realizaron una revisión sistemática de las bases de datos *Scopus* y *Web of Science* sobre el Islam. Sus resultados reflejaron la relación del islam con el extremismo y el terrorismo y la discriminación por género contribuye a la visión negativa de la religión, que se refleja en ataques a las comunidades musulmanas de los países en los que aparecen este tipo de relaciones. Powel (2011) analizó diferentes eventos terroristas en Estados Unidos tras el atentado del 11 de septiembre y describe un esquema que comienza desde el estallido del atentado hasta la intensificación de la imagen del musulmán como amenaza. Respecto a la imagen generalista, se sostiene que la inmediatez de la información que recibimos siempre será susceptible de omitir u olvidar datos del contexto, y que la primera reacción determina el resto de la interpretación. Bernardo Riffo (2000) argumenta en su tesis que, en las noticias, las alusiones conjuntas a musulmanes y terrorismo o machismo despiertan en la población reacciones emocionales que conllevan evaluaciones negativas de los implicados en el suceso, sin considerar más detalles que permitan matizar o revisar tales evaluaciones.

¿Qué está pasando realmente en los países musulmanes? ¿Por qué se percibe el mundo islámico tan extraño y violento? Nos atrevemos a sugerir la existencia de dos tipos de prejuicios: uno dirigido al musulmán en su país de origen, que procederá únicamente de lo que llega a través de los medios de comunicación, y otro dirigido al musulmán inmigrante, que aunque también se da a conocer por los medios de comunicación, existe una convivencia directa con él.

1.1.2. El prejuicio hacia el musulmán nativo

Los países de mayoría musulmana en Oriente sufren el constante enfrentamiento entre ellos por las barreras de la diversidad étnica o regional y las lealtades a diferentes entidades. Tras el conflicto entre Israel y Palestina, a mediados del siglo XX, se promovió el acercamiento entre las comunidades musulmanas. En los países más conflictivos, en Siria y en Irak, el discurso de acercamiento vino a través de la ideología *Ba'ath*, renacimiento en árabe (Tripp, 2002). El gobierno basado en esta ideología fue dirigido por líderes autoritarios, Saddam Hussein en Irak y Hafez Asad en Siria, cuyo objetivo fue reforzar sus barreras nacionales y establecer un régimen autoritario, que sería responsable de masacres y violaciones a los derechos humanos en sus propias poblaciones (Wedeen, 2015).

En Irak gobernaba entonces Saddam Hussein, de la corriente musulmana suní. El resto de las corrientes musulmanas fueron oprimidas. Entró en guerra con Irán y trató de invadir Kuwait. En ese momento una coalición liderada por Estados Unidos detuvo las intenciones del dictador y las Naciones Unidas sancionaron al país, deteriorándolo económicamente (Tripp, 2002). Tripp (2002) cuenta que tras los ataques del 11 de septiembre, Estados Unidos invadió Afganistán y posteriormente Irak en 2003, motivado por parte de la supuesta existencia de armas de la célula terrorista *Al-Qaeda*. Fue el fin del régimen suní, simbolizado por la caída de la estatua del presidente. Entonces tomaron el control los chiíes, favorecidos por el gobierno estadounidense, que reprimieron a los seguidores de la corriente suní. Consecuentemente, los insurgentes suníes encarcelados, muchos de ellos entrenados soldados, se relacionaron con yihadistas detenidos. Algunos suníes trataron de ayudar a Estados Unidos en la lucha contra *Al-Qaeda*, con la condición de que se les reintegrara en el país. El presidente chií, Al Maliki, «quien había sido el foco de muchas esperanzas» no respetó ese compromiso y siguió encarcelando y torturando suníes (Tripp, 2002, p. 303). Así colapsó el ejército y se reveló un grupo de yihadistas que serían los primeros integrantes del Estado Islámico de Irak y la denominada Armada de los califas bien guiados (Tripp, 2002).

En cuanto a Siria, es un país multiétnico y multirreligioso en el cual recientemente se han cometido reseñables violaciones de los derechos humanos (Wedeen, 2015). La pobreza y el desempleo son el principal motivo por el que los jóvenes tomaron las calles en la llamada «primavera árabe» de 2011. La mayoría de la población es suní, aunque los líderes Asad son de la corriente *alawi*, perteneciente a los chiíes (Wedeen, 2015). Al favorecer el gobierno esta corriente, los suníes se resintieron. Asad recurrió a la fuerza bruta para oprimir a los

insurgentes (Al-Tamimi, 2013; Wedeen, 2015). Yihadistas extranjeros se unieron contra el régimen de Asad, pero posteriormente se dividieron en dos grupos yihadistas: el frente *al-Nusra* y el Estado Islámico de Irak, que posteriormente pasaría a conocerse como el ISIS (*Islamic State of Iraq and al-Sham*) (Al-Tamimi, 2013).

Según lo narrado, en ambos casos los motivos de disputa parecen tener un carácter más político que religioso: la constitución de regímenes autoritarios, la ocupación de territorios, la constante mediación de Occidente, por interés económico o la lucha por la mejora de las condiciones de vida evidencian más motivaciones políticas y económicas que religiosas. Sin embargo, todo lo relativo a esta realidad, cuando llega a los medios de comunicación occidentales, influye en la imagen que la ciudadanía crea sobre el Islam como religión (Smith, 2015). Según Smith (2015), las fotografías que llegan de la guerra siria producen emociones intensas en los espectadores. Así, dichas imágenes sesgarían también la forma en que perciben y se relacionan con personas de origen musulmán residentes en Occidente, bien inmigrante o bien descendientes de los que antes vinieran desde esas zonas que los medios presentan violentas y peligrosas.

Cuando estas realidades trascienden las fronteras y llegan al ámbito occidental, se desarrolla a través de los medios de comunicación miedo y rechazo a lo relacionado con el Islam, tal como ocurrió tras los atentados de Nueva York (Díetz, 2008; Powell, 2011). Por citar otros ejemplos, España contempló actos terroristas asumidos por radicales musulmanes en marzo de 2004 en Madrid y en agosto de 2017 en Barcelona y Cambrils. En Reino Unido tuvieron lugar atentados de tipo suicida en julio de 2005 y entre marzo y junio de 2017. Por último, en Francia hubo otro ataque en 2016 en Niza y París, culminando en este país con la decapitación de un profesor en 2020 por enseñar una caricatura de Mahoma. Todos estos actos terroristas han promovido la aversión hacia lo musulmán en Europa, que ha contribuido a la visión del conciudadano musulmán en la sociedad occidental.

1.1.3. El prejuicio hacia el musulmán inmigrante en Occidente

La percepción respecto a la inmigración genera en muchas ocasiones rechazo en lo que respecta a la disponibilidad de oportunidades económicas y laborales (Lymperopoulou, 2019). Cuando un refugiado sirio que migra a Reino Unido con la motivación de mejorar su situación económica o social y se asienta en áreas humildes donde convive con compatriotas, los nativos lamentarán el incremento del desempleo o la inseguridad en las calles. Tal preocupación ha sido uno de los principales precursores de ideas contrarias a la inmigración. A la separación del

«yo» y los «otros», se añade que las tensiones y la gestión de las diferencias parecen evolucionar hacia un racismo más sutil, por una prevalencia de lo políticamente correcto. Muchos líderes occidentales actuales nos dan un ejemplo de esto: el Frente Nacional de Jean-Marie Le Pen en Francia, el Vlaams Belang (Pertenencia Flamenca) liderado por Tom Van Grieken en Bélgica o el Partido Liberal Austríaco liderado por Herbert Kickl, entre otros. Con el argumento de que el patrimonio cultural debe ser preservado, es necesario defender la propia identidad nacional. Este enfoque, que representa el denominado «racismo diferencialista», promueve y justifica actitudes xenófobas (Antón y Hernández, 2016, p.24).

La ideología política conservadora ha sido representada en Reino Unido por el ex primer ministro, Boris Johnson. Su discurso constituye un ejemplo de la promoción del sentimiento nacional y de la limitación a la inmigración en favor de la cultura nacional. Mucho antes de comenzar su presidencia, el anterior representante de la nación utilizaba un discurso condenador de la población musulmana, que llegaba a la ciudadanía y generaba una aversión al colectivo musulmán residente en el país.

Para cualquier lector no musulmán del Corán, la islamofobia (el miedo al Islam) parece una reacción natural y, de hecho, exactamente lo que ese texto pretende provocar¹.

Boris Johnson, (2005). The Spectator

El motivo de la existencia de esta aversión se atribuye a la identificación del Islam con conceptos negativos como el terrorismo, con conflictos y con su difusión en los medios. Dicha identificación incrementa en la población occidental sentimientos de temor, generalizando actos de grupos concretos a toda la comunidad musulmana. Harari plantea que el terrorismo «antes que con el daño opera con el miedo al daño» (Harari, 2018, p.29), pues existen víctimas de su violencia y de su influencia negativa en la opinión pública. Del mismo modo, a nivel local, el rechazo hacia la minoría musulmana inmigrante se atribuye a su asociación con vandalismo y delincuencia en zonas marginales. Aunque las ideas se lleven por dentro, inevitablemente generan conductas, aunque sutiles, de miedo y rechazo hacia el grupo acusado que, a su vez, generan situaciones de hostilidad y discriminación.

¹ Orig.: To any non-Muslim reader of the Koran, Islamophobia — fear of Islam — seems a natural reaction, and, indeed, exactly what that text is intended to provoke.

La comunidad musulmana en Reino Unido, receptora del discurso político y de las conductas hostiles resultantes, se auto percibe como exogrupo, como una comunidad ajena al país (Holmwood y O'Toole, 2018). Por ejemplo, los jóvenes presentan mayor vulnerabilidad a la discriminación de semejantes como de adultos, y en ellos es en los que más fácilmente cala un mensaje violento que les reivindique su identidad. Aparece el riesgo de que la comunidad rechazada produzca un discurso agresivo propio, se aísle con costumbres más conservadoras para reafirmar su identidad grupal y, en los casos más extremos, se afilie a las ideologías extremas surgidas en su cultura.

En síntesis, la información mediática (Powel, 2011; Smith, 2015; Hashmi, Rashid y Ahmad, 2021) y las ideologías políticas conservadoras (Antón y Hernández, 2016) podrían estar contribuyendo a sesgar la imagen de conciudadanos extranjeros, especialmente aquellos de confesión musulmana. Esto supone riesgos para la comunicación eficaz entre ciudadanos en perjuicio de una adecuada convivencia. Es necesario ser crítico con la información y reflexionar sobre el conocimiento que nos llega. Una interpretación crítica de las realidades políticas, también religiosas en sus contextos beneficia al diálogo y al entendimiento entre sociedades (Pfoh, 2013). Probablemente, en términos generales, el ciudadano adulto no posea tal habilidad, por eso nuestra mirada se centra en las nuevas generaciones en formación.

Familia, docentes, educadores, monitores y catequistas tienen que ser consciente de cómo influyen en las percepciones de las nuevas generaciones, contando con la propia formación y con la adecuada gestión de los medios de comunicación. En la población juvenil es especialmente importante. Durante su desarrollo, cuentan con las herramientas suficientes para empezar a construir su imagen del mundo. Por todo ello, nos planteamos en qué medida los medios de comunicación y las ideologías políticas sesgan la percepción de los nuevos ciudadanos y, concretamente, si gracias a una adecuada política educativa y a una buena formación de profesorado, los prejuicios sobre el Islam podrían disminuir o incluso llegar a desaparecer.

2. Educación y Religión

Conocimiento y pensamiento crítico para la mejora de la convivencia intercultural

La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos, y promoverá las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948. Art.26.2

Que la interculturalidad todavía parezca inalcanzable no significa que nuestros esfuerzos como educadores no deban orientarse hacia esa dirección. En primer lugar, porque la diversidad cultural es un hecho social innegable. Como tal adaptarnos a ella debería constituir una prioridad en los centros educativos, proporcionando oportunidades para compartir perspectivas y experiencias. Si, como veíamos en la Parte I, consideramos que la secularización genera un menor interés por las cuestiones religiosas, consecuentemente existen menos recursos para entender las implicaciones de procesar una religión. La religiosidad de otros resulta un fenómeno extraño y, por tanto, la diversidad religiosa también. En el contexto occidental, la creencia católica disminuye en favor del ateísmo. Ello conlleva, como efecto colateral, un mayor desconocimiento de los códigos y postulados religiosos (Callejo, 2010), lo cual incrementa la probabilidad de crear malentendidos, estereotipos y conflictos (ODIHR, 2007).

Es necesario prevenir estos riesgos derivados de la incomprensión o el desconocimiento, así como la exclusión social, las actitudes racistas, manifiestas o sutiles, o los conflictos intergrupales. Si existen prejuicios y falsas asunciones sobre las religiones, «la falta de conocimientos religiosos y la ignorancia mutua entre las religiones está poniendo en peligro la convivencia» dicen Tarrés y Rosón (2009, p.180). Allport y Ross mostraron en un estudio sobre el antisemitismo en los Estados Unidos una relación curvilínea entre la gente religiosa y los prejuicios hacia gente de otras culturas. Estos autores plantean que una pobre educación predispone a la persona a «una orientación religiosa excluyente, egoísta y extrínsecamente motivada» (Allport y Ross, 1967, p. 435).

En segundo lugar, se plantea que la educación religiosa, enfocada desde una perspectiva intercultural, contribuirá al desarrollo del pensamiento crítico. Tratamos de avanzar hacia la interculturalidad en una sociedad interconectada

gracias a las TIC, que generan una red de conocimientos y contactos a lo largo de toda la sociedad civilizada. Tal interconexión, según su uso, podrá suponer una herramienta a favor o una barrera en contra. La disminución de la relevancia de la religión se ha dado en favor del racionalismo y el pensamiento científico, o bien, lo que es objetivo y empíricamente verificable (Andrade, 2002; Callejo, 2010). La religión implica una subjetividad compartida, asumiendo y aceptando lo que no se puede mostrar empíricamente a través de la fe. Pese a la racionalidad imperante en la sociedad occidental de la que habla Callejo (2010), la subjetividad no se ha perdido. Por el contrario, el individualismo que ahora prevalece conduciría a una reflexión personal y más privada (Luckmann, 1967). El pensamiento religioso no se busca para coincidir con los demás, sino para generar el propio criterio (Callejo, 2010), con independencia de que, además, las prácticas religiosas socialmente compartidas sigan siendo una referencia (Davie, 1990; Briones 2019).

Cuando una persona aprende a pensar y construye sus ideas propias, tanto el conocimiento sobre otras culturas como la capacidad de pensar críticamente son muy importantes. El pensamiento crítico constituye una de las habilidades clave para el trabajo del futuro, de acuerdo con el enfoque P21, para el desarrollo de la sociedad del conocimiento. De acuerdo con este enfoque prospectivo, el pensamiento crítico es una de las cuatro capacidades básicas para desarrollarse en las generaciones del siglo XXI, junto con comunicarse adecuadamente, colaborar con los demás y ser creativo (*Battelle for kids*, 2020). Morales se refiere al pensamiento crítico como «ejercicios de cuestionamiento y la valoración, que nos permitan finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, a un fenómeno o a una idea» (Morales, 2014, p.3). Requiere actitudes como la curiosidad, el escepticismo y la constancia para buscar sesgos en la información procedente del exterior.

Acosta (2018) plantea que históricamente se piensa que la religión se ha utilizado para frenar el progreso científico, promoviendo el abandono de la capacidad crítica de las personas. Si en la enseñanza se evitara la interpretación de la religión como un lastre para el desarrollo, ésta podría, por el contrario, ser utilizada como herramienta para desarrollar ese el pensamiento crítico. «Una creencia religiosa asumida de manera crítica conduce hacia pensamientos y comportamientos activos, constructivos, propositivos y coherentes» (Acosta, 2018, p. 210). Hablar sobre religión podría considerarse entonces un incentivo ideal para fomentar el pensamiento crítico en las escuelas, espacios seguros donde expresar y confrontar opiniones abiertamente, incluso si «difieren de las de su maestro o compañeros» (Koukounaras, 2016, p.124).

Pensar de forma crítica permite también generar resistencia a las ideas dañinas. Es una capacidad necesaria para evitar que la religión sea un instrumento de manipulación (Díetz, 2008). A través de principios fundamentados con interpretaciones sagradas, un líder religioso puede convencer a sus seguidores para que participen en actos destructivos o dañinos cuando carecen de capacidad crítica. No hay distinción, «toda doctrina puede ser utilizada para manipular y controlar» (Acosta, 2007, p.226), y esto es especialmente relevante cuando se habla de jóvenes, cuya percepción de la realidad todavía está en proceso. Los jóvenes pueden ser vulnerables a persuasiones peligrosas, como se ve en problemáticas como los atentados terroristas de París o Barcelona. Gran parte de los involucrados fueron jóvenes occidentales adoctrinados a través de las redes sociales por el *Daesh* (Díetz, 2008). Según Pfoh (2013), la interpretación crítica de las realidades sociales y políticas de Medio Oriente, situándolas en sus contextos, permitiría un diálogo y un entendimiento con la sociedad occidental. En tal reto, la educación religiosa contribuiría al desarrollo del pensamiento crítico de los futuros ciudadanos. Por todo ello, aprender a pensar de forma crítica y ayudar a los jóvenes a generar sus propias ideas sobre conocimientos sólidos sobre todas las culturas podría contribuir a la seguridad de todos.

En síntesis, para dar al alumno alternativas para descubrir, conocer y elegir cómo relacionarse en sociedad, se propone educarle en el conocimiento sobre culturas y enseñarle a pensar de forma crítica. De esta forma, se le entrena para explorar otras formas de pensar, reflexionar y generar su propio criterio sobre lo que aprende. Si el individuo no tiene las herramientas para comprender un concepto tan amplio y abstracto como la religión se arriesga a adoptar la postura de lo socialmente aceptado o adscribirse a otras posturas alternativas.

Si el conocimiento y entendimiento entre religiones conlleva una mejor convivencia entre ciudadanos, ¿cómo lograr que la educación religiosa se oriente hacia la enseñanza intercultural y al desarrollo del pensamiento crítico? Tras la segunda Guerra Mundial, se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y de este documento se desprendieron informes oficiales sobre los objetivos de la educación intercultural. Con base en sus propuestas, se han generado diversas organizaciones, eventos y estudios que se ocupan de los problemas en la convivencia con minorías religiosas, y que plantean recomendaciones para resolverlos. Estos documentos, gubernamentales y no gubernamentales, evidencian un amplio cuerpo de investigación que se ha encargado de mostrar el trato desigual hacia las minorías y de proponer orientaciones para fomentar buena coexistencia intercultural, como a continuación procedemos a exponer.

3. Educación y Política

Análisis de informes oficiales sobre la educación religiosa

Hasta ahora, hemos descrito los principales conceptos que vertebran este trabajo y las relaciones entre ellos, la religión con la política y la educación en el estudio de la convivencia intercultural. El objetivo de este capítulo es describir qué formas de mejorar la convivencia intercultural e interreligiosa se han planteado desde los organismos y referentes educativos internacionales y nacionales británicos. En la Parte I, a grandes rasgos hemos descrito la educación como un proceso dinámico que implica a varios agentes sociales que acompañan a los individuos en su desarrollo y en su adaptación a la sociedad. La política se ha definido como una actividad, ideológicamente orientada, que organiza la conducta de la sociedad en busca del bien común, en el caso de las democracias o de la perpetuación de un gobierno, en el caso de las dictaduras, por ejemplo. Las políticas educativas pueden ser descritas en términos semejantes como actividades, también ideológicamente orientadas, para regular todo proceder relacionado con el desarrollo y la adaptación social de los ciudadanos y con la forma en que el conocimiento es transmitido a la población.

El diseño de la educación en general y de la educación religiosa en particular ha sido durante muchos años objeto de debate y preocupación en todas las naciones, especialmente en términos de atención y tolerancia a la diversidad. En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se plantea que toda persona tiene derecho a una educación cuyo objeto sea pleno desarrollo de la personalidad humana favoreciendo, entre otros aspectos, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. De esta idea arrancan varios informes y manifiestos orientados a responder a ese objetivo.

Así se introduce un primer estudio empírico que compone esta investigación: un análisis de contenido de ocho textos oficiales, orientados a mejorar la convivencia intercultural e interreligiosa a través de las políticas educativas sobre religión y creencias. Se han seleccionado informes procedentes de distintas fuentes oficiales a nivel internacional y a nivel nacional británico, país en el que situamos el caso objeto de estudio de esta tesis.

3.1. Informes sobre la mejora de la educación religiosa

Los datos sobre la mejora de convivencia entre culturas a través de la educación religiosa encuentran su lugar principal en informes oficiales dedicados a tal fin. Siguiendo los planteamientos de López Aranguren, la primera tarea esencial es definir los datos a analizar, su definición y su origen o «universo de datos» (López Aranguren, 1996, p. 3). El universo de datos se acota a informes cuyo objetivo es plantear recomendaciones para revisar la educación religiosa en busca de una mejor convivencia intercultural, descartando guías educativas, prensa, multimedia, o cualquier recurso que no aluda directamente a las políticas educativas.

Los títulos escogidos para el análisis se han clasificado en internacionales y británicos. Así, se ha contado con tres documentos internacionales: las *Recomendaciones de La Haya*, del Alto Comisionado para las Minorías Nacionales (ACMN, 1996), las Pautas para la Educación Intercultural (UNESCO, 2006) y los *Principios rectores de Toledo* (ODIHR, 2007), y cinco nacionales británicos de las organizaciones *Westminster Faith Debates* (Clarke y Woodhead, 2015; 2018), el *Woolf Institute* (Butler-Sloss, 2015), Goldsmiths, la Universidad de Londres (Dinham y Shaw, 2015) y la *Commission on Religious Education* (CORE, 2018).

3.1.1. Informes internacionales

Recomendaciones de La Haya

La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) se fundó en Helsinki en 1975, y se presenta como un foro intergubernamental para el diálogo sobre seguridad, abarcando la prevención de conflictos desde todos los ámbitos sociales. Dentro de la OSCE existen otras comisiones, como el ACMN, orientado la acción temprana para resolver tensiones étnicas y la *Oficina para las Instituciones Democráticas y los Derechos Humanos* (ODIHR, por sus siglas en inglés) para la promoción del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

En 1996, el ACMN publica las *Recomendaciones de La Haya*, con el objetivo de determinar los derechos educativos no prescriptivos de las minorías sociales presentes en los países pertenecientes a la OSCE (ACMN, 1996). La metodología que utiliza se basa en grupos de expertos. Se realiza una consulta interdisciplinar e internacional a juristas, lingüistas y pedagogos a través de la Fundación para las Relaciones Interétnicas. El principal tema en este informe es el aprendizaje de

lenguas, tanto la materna de cada ciudadano como la propia del estado, con los respectivos propósitos de conservar su identidad y de integrarse en la comunidad en la que vive.

Pautas para la Educación Intercultural

La UNESCO publicó en 2006 una guía para la educación intercultural, dirigida tanto a profesores como a legisladores, con el objetivo de asegurar una educación primaria universal. La educación intercultural «es una respuesta al reto que plantea la educación de calidad para todos» (UNESCO, 2006, p.8) cuyo reto es «establecer y mantener un equilibrio entre la conformidad con sus principios generales y los requerimientos de contextos culturales específicos» (UNESCO, 2006, p.11). Se trata de una educación para lidiar con las tensiones inherentes surgidas al acercar visiones del mundo enfrentadas.

Para tal desafío, plantea cuatro objetivos: conseguir que el alumno tenga un conocimiento general para posibilitar la comunicación (aprender a saber), que aprenda a cooperar y trabajar en equipo (aprender a hacer), que pueda apreciar la interdependencia y respetar la diversidad cultural (aprender a convivir) y genere un sentido de identidad y de significado personal (aprender a ser).

El informe se genera a través de lo tratado en conferencias internacionales sobre la educación intercultural, especialmente en una reunión de expertos en 2006, y basándose en investigación, publicaciones y prácticas llevadas a cabo dentro de la organización. Denota la diferencia entre la «educación religiosa», aprender sobre la religión propia o sobre otras religiones y creencias y la «educación interreligiosa», dar forma a las relaciones entre personas de diferentes religiones.

El cuerpo del documento es la enumeración y desarrollo de los principios de la educación intercultural: el respeto de la identidad cultural del aprendiz (Ppio. 1) y la provisión de conocimientos, actitudes y habilidades para participar en la sociedad y para contribuir al respeto y solidaridad entre individuos y grupos (Ppios. 2 y 3). Todos aluden al currículo, a los métodos pedagógicos, al aprendizaje de lenguas extranjeras, a la formación del profesorado y a la interacción con la comunidad.

Los Principios Rectores de Toledo

La ODIHR publicó en 2007 los *Principios rectores de Toledo*, un informe que se dirige a educadores, legisladores y ministros de educación con el objetivo de ayudar a entender la creciente diversidad religiosa y de creencias, y su presencia en la esfera pública. Se centra en aspectos legales sobre la enseñanza de religión y

creencias, y plantea que el estado debe mantenerse neutral a la hora de diseñar y tomar decisiones sobre el currículo (ODIHR, 2007, p.33). Reconoce el derecho de las familias a opinar e intervenir en la naturaleza y el contenido de la educación religiosa dada a sus hijos (ODIHR, 2007, p.111) y determina que los maestros no deben explotar su posición para influenciar las creencias de los alumnos (ODIHR, 2007, p.36).

Los *Principios Rectores de Toledo* se centran especialmente en el pensamiento crítico. Consideran esencial que los profesores sean capaces de desarrollar esta habilidad en el alumnado promoviendo ambientes favorables a la discusión de perspectivas. Establecen que «el pensamiento crítico implica que los estudiantes pueden ser críticos con los puntos de vista y opiniones de los demás, pero respetuosos con el derecho de cada estudiante a adherirse a un sistema de creencias de su elección» (ODIHR, 2007, p. 58).

3.1.2. Informes nacionales británicos

En lo relativo a fechas de publicación, se ha observado que los informes internacionales referentes a este objetivo se encuentran desde finales del siglo XX, por la influencia de la creciente inmigración y el consecuente aumento de diversidad cultural en Occidente. Los informes británicos sobre este tema comienzan a registrarse con mayor profusión a partir de 2015, un año después del caso del *Trojan Horse*, cuando parece que la sociedad británica vio la necesidad de poner mayor atención en la diversidad cultural del país en el contexto educativo. Tras presentar y analizar los datos obtenidos en estos informes ahondaremos en esta reflexión.

En el contexto de Reino Unido, hay muchos organismos que abordan la cuestión de la educación religiosa para el fomento de la mejor convivencia entre culturas. De nuevo se atiende a los objetivos y principios teóricos de los que parten, el contexto que describen, la metodología empleada y las recomendaciones que postulan.

*Una nueva Solución: La religión y la creencia en las escuelas*²

Westminster Faith Debates, en colaboración con la Universidad de Lancaster, el *Consejo para la investigación sobre artes y humanidades* y el *Consejo para la investigación económica y social*, constituyen un organismo orientado a traer al

² Orig.: A new Settlement: Religion and Belief in Schools.

debate político la investigación académica sobre religión, con especial atención a la gestión de la religión en las escuelas inglesas. El informe de Clarke y Woodhead (2015) tiene como objetivo revisar el acuerdo educativo entre el Estado y la Iglesia en Reino Unido y plantear uno nuevo para lograr una comprensión auténtica de la religión moderna.

Identifica las tendencias seculares y diversificadoras que desde el comienzo venimos planteando: disminuyen los creyentes cristianos convencionales, otras creencias se hacen más frecuentes y se intensifican la radicalización y el extremismo. En la definición del contexto religioso inglés, subraya la pérdida de control por parte de las autoridades locales y la controversia existente respecto al currículo, los *faith schools* y la obligatoriedad del culto colectivo en las escuelas.

Contemplando la realidad de tales controversias, concluye que las leyes no se están cumpliendo estrictamente, lo que dificulta responder a los objetivos que con ellas se pretenden cumplir. Su metodología se basa en entrevistas y grupos de expertos de diversas especialidades. A partir de la información recabada, las recomendaciones que este informe arroja se centran en el culto colectivo, el currículo y los riesgos de la radicalización y extremismo. Aparte, se plantea la necesidad de reconsiderar el rol de los consejos asesores sobre educación religiosa en la definición de contenidos curriculares, la formación del profesorado en los mismos, la cohesión comunitaria, la educación en la diversidad y el asesoramiento a las familias sobre la instrucción religiosa que se ofrece en cada colegio.

*Una nueva solución: religión y creencias en las escuelas (versión revisada)*³

Tres años después se publica una actualización del informe anterior, realizada por los mismos autores y sobre los mismos temas, incluyendo el currículo, los actos de culto colectivo y los *faith schools*. Siguen el mismo método que en el informe anterior: entrevistas y grupos de expertos de diversa especialidad. El objetivo de este nuevo informe es refinar las propuestas del anterior para asegurar que son consideradas en una posible modificación legislativa.

Nuevamente se hace mención en este informe a la reformulación del rol de los consejos asesores permanentes de educación, asistir en la aplicación del nuevo currículo y atender consultas sobre el mismo, fortalecer conexiones entre la educación religiosa y los estudios superiores y desarrollar y aplicar aspectos religiosos en el enfoque gubernamental sobre integración y cohesión comunitaria.

³ Orig.: A new Settlement (revised): Religion and Belief in Schools.

*Viviendo con la diferencia*⁴

El *Woolf Institute* es una *charity* situada en Cambridge dedicada a la mejora de las relaciones entre religión y sociedad a través de la educación. Su informe plantea recomendaciones a las políticas sociales para mejorar la gestión de la diversidad religiosa y de creencias. El objetivo es «ser una alternativa sistemática y consistente a las políticas relacionadas con religión y creencias, abordando los ámbitos educativos, mediáticos, legislativos y de diálogo y acción social» (Butler-Sloss, 2015, p.7). Plantea que el bien común no es un concepto compartido en la sociedad occidental, la cual sostiene una visión más individualista.

Parte del incremento de personas sin creencias religiosas o con afiliación religiosa no cristiana y del consecuente decrecimiento del cristianismo. Ante esta realidad, considera un imperativo moral y económico fomentar una alfabetización religiosa que permita el entendimiento informado y crítico entre comunidades. Con la participación de veinte miembros de diferentes creencias religiosas y posiciones, se presenta una reflexión conjunta sobre la educación, la presencia de las religiones en los medios de comunicación, el diálogo y las relaciones sociales, de cara a plantear acciones concretas en la ciudadanía y legislación.

*RE for REal. El futuro de enseñar y aprender sobre religión y creencias*⁵

RE for REal es otro proyecto fundado por una *charity* educativa comprometida con la excelencia en la educación religiosa en Goldsmiths, Universidad de Londres (Dinham y Shaw, 2015). Plantean una educación religiosa alternativa en la que se reconsidere la asignatura y su relación con otros espacios alternativos de enseñanza y aprendizaje sobre religión y creencias fuera del espacio dedicado a la educación religiosa.

La metodología utilizada en este proyecto consistió en estudios de caso en 20 colegios de diverso tipo y confesión durante un curso escolar. De cada centro se entrevistaron a 5 profesores, 5 familiares y 10 alumnos sobre su comprensión de los objetivos de la educación religiosa, aspiraciones sobre su contenido y opiniones sobre la forma de enseñar sobre religión y creencias. En general, los resultados,

⁴ Orig.: Living with Difference.

⁵ Orig.: The future of teaching and learning about religion and belief.

Las siglas RE responden a Religious Education, educación religiosa en inglés. Se utilizan las siglas para hacer un juego de palabras y formar la palabra “real”.

obtenidos de datos estadísticos, coinciden con los otros informes. Los estudiantes y los docentes reconocen la influencia de los medios en la generación de estereotipos, por lo que consideran necesario aprender sobre religión, también para su crecimiento personal. Las familias enfatizan las actitudes antes que los conocimientos como principal punto en el aprendizaje sobre religión y creencias. Les atraen las prácticas reales y los debates sobre religión y creen que la asignatura tiene un estatus pobre.

Religión y cosmovisiones: el camino a seguir. Un plan nacional para la educación religiosa⁶

En 2016, el Consejo de educación religiosa de Inglaterra y Gales genera una Comisión independiente para revisar los marcos legales, educativos y políticos para la educación religiosa y en 2018 presenta un informe con un plan nacional para modificar la asignatura en Inglaterra y Gales. Uno de sus principales argumentos es que, ante una falta de entendimiento entre culturas, que deriva en discriminación, prejuicios y extremismos, la educación religiosa bien enseñada proporciona un espacio seguro para hablar de temas controvertidos y construir una opinión diferente de los demás, de cara a establecer buenas relaciones entre diferentes grupos, tanto en la escuela como en la vida adulta (CORE, 2018).

El estudio se realiza a partir de la recogida de testimonios de alumnos, profesores, conferenciantes, consejeros, padres y comunidades religiosas. Los participantes consideran que la educación religiosa necesita actualizarse para enfrentar la diversidad religiosa, a la vez que se iguala la calidad de la asignatura a lo largo del país. También se plantea que el hecho de que los colegios se conviertan en *academies* ha provocado una disminución en el financiamiento para el apoyo de la educación religiosa y, consecuentemente, el régimen jurídico alrededor de la educación religiosa no puede funcionar correctamente (El debate sobre las *academies* se desarrollará en la Parte III).

⁶ Orig.: Religion and worldviews: The way forward: A national plan for RE.

3.2. Análisis documental

El propósito de este análisis es encontrar puntos de unión y causas de discrepancias entre los informes nacionales e internacionales, apreciando también una posible evolución en ellos. Dentro de la clasificación de López Aranguren basada en la de Berelson, «según su función o propósito», nos situamos dentro de los análisis para «revelar diferencias internacionales» (López Aranguren, 1996, p.6). En este caso, diferenciamos informes internacionales e informes británicos, con atención en el contenido de la comunicación, en términos de sus objetivos, en lo que nos compete, para mejorar la convivencia entre culturas a través de la educación religiosa.

López Aranguren habla de las «unidades de análisis», definidas como los «elementos de la comunicación en que se va a centrar el análisis» (López Aranguren, 1996, p.12). El autor diferencia unidades de muestreo, registro y contexto. Las unidades de muestreo de este análisis serán los informes presentados. Las unidades de registro se corresponden con los objetivos y principios teóricos de los que parten los informes, el contexto social que describen y la metodología empleada. Finalmente, como unidades de contexto se utilizarán las referencias significativas de los informes que aludan a los cambios en las políticas educativas sobre educación religiosa. Se plantean tres categorías: (i) métodos de enseñanza-aprendizaje, materiales educativos y currículo, (ii) el alumnado y los docentes y (iii) agentes externos implicados en la educación religiosa. Algunos informes hablan de recomendaciones y otros de principios, para los que, por abreviar, se utilizarán respectivamente las siglas «R. o Ppio».

3.2.1. Métodos de enseñanza-aprendizaje, materiales educativos y currículo

Los tres informes internacionales coinciden en la importancia de enseñar historia, tradiciones y culturas de los diferentes grupos religiosos y culturales que integran un aula (ACMN, 1996, R. 19; UNESCO, 2006, Ppio. 2; ODIHR, 2007, Ppio. 10). Las *Recomendaciones de la Haya* además plantean la posibilidad de que las minorías participen en el desarrollo de dichos contenidos (ACMN, 1996, R. 20). Los *Principios Rectores de Toledo* sostienen la importancia del equilibrio de perspectivas (ODIHR, 2007, Ppio. 8), tanto religiosas como no religiosas (Ppio. 7) planteadas siempre de forma imparcial (Ppio.5).

Respecto a las metodologías, el informe de la UNESCO incluye sistemas de aprendizaje alternativos y diversos en la asignatura (UNESCO, 2006, Ppio.1), así como la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y habilidades de comunicación y cooperación que superen las barreras culturales (Ppio. 3). Los Principios de Toledo defienden especialmente la idea de fomentar el pensamiento crítico (ODIHR, 2007, p. 58).

TABLA 2.1. Comparación de informes internacionales sobre materiales y contenidos

ACMN 1996	UNESCO 2006	ODIHR 2007
R. 19 - Historia, tradiciones y culturas de las minorías étnicas presentes en el contexto contenidas en el plan de estudios.	Ppio. 1 - Diversos sistemas de conocimiento y experiencias.	Ppio. 1 - Respeto de las libertades fundamentales, los derechos humanos y los valores cívicos.
R. 20 - Participación de las minorías en el plan de estudios.	Ppio. 2 - Historia, tradiciones y culturas de las minorías étnicas presentes en el contexto contenidas en el plan de estudios.	Ppio. 5 - Programas de enseñanza religiosa imparciales.
	Ppio. 3 - Conciencia crítica contra el racismo y la discriminación.	Ppios. 7 y 8 - Perspectivas religiosas y no religiosas.
	Contacto directo entre profesores y estudiantes.	Ppio. 10 - Eventos históricos y contemporáneos clave.

Elaboración y traducción propias

En los informes británicos nacionales, el centro de interés será la necesidad de situar la asignatura de religión al mismo nivel que el resto, para lo cual creen que, si se abordara desde una perspectiva inclusiva, reflejando el paisaje religioso real (Dinham y Shaw, 2015, R. 5), debería ser obligatoria para todos los alumnos (Clarke y Woodhead, 2015, R.8; 2018, R. 6 y R.7; Dirham y Shawn, 2015, R.4; CORE, 2018, R.2). El informe del *Woolf Institute* defiende la oferta de una educación religiosa sobre cosmovisiones religiosas y no religiosas con contenidos flexibles e inclusivos, igual que sugerían los informes internacionales.

Otro aspecto en el que la mayoría de los informes se centran es el acuerdo de contenidos a nivel nacional, de forma que se contribuya a que el currículo esté al mismo nivel que el resto de las asignaturas (Clarke y Woodhead. 2015, R. 3 y R. 4), con la colaboración de un consejo especializado que acordara los contenidos (Clarke y Woodhead, 2018, R. 1; CORE, 2018, R. 3 y R. 5). El primer informe de Clarke y Woodhead (2015) recoge la inclusión de las *academies* y los *free schools*, tanto en la obligatoriedad de la asignatura de educación religiosa como en el

seguimiento de los mismos contenidos que el resto de los colegios (R. 6 y R. 7). Dinham y Shaw (2015) coinciden en proponer una comisión que generara un marco nacional obligatorio para todos los colegios (R.1), y que asesorara sobre el propósito de este (R.3). También la CORE planea constituir un organismo nacional de expertos para el desarrollo y supervisión de programas de estudio orientativos sobre la asignatura, revisados en cada actualización del currículo nacional (CORE, 2018, R.3).

TABLA 2.2. Comparación de informes británicos sobre materiales y contenidos

Clarke y Woodhead 2015	Clarke y Woodhead 2018	Butler-Sloss 2015	Dinham y Shaw 2015	CORE 2018
R. 1 - Actos de culto colectivo no obligatorios.	R. 1 - Contenidos acordados a nivel nacional.	R. 7 - Actos de culto colectivo derogados.	R. 1 - Marco nacional obligatorio para todos.	R. 2 - Asignatura obligatoria.
R. 3 y 4 - Asignatura al mismo nivel que otras asignaturas.	R. 3 - Educación religiosa específica opcional en colegios religiosos.	R. 6 - Asignatura al mismo nivel que otras asignaturas.	R. 3 - Asesorar sobre la enseñanza-aprendizaje.	R. 11 - Revisión del derecho a no atender la asignatura por el <i>Department for Education</i> .
R. 6 y 7 - <i>Academies</i> y <i>free schools</i> incluidas	R. 6 y R. 7 - Asignatura obligatoria.	R. 9 - Oferta de enseñanza y culto fuera del horario escolar.	R. 4 - Asignatura obligatoria.	R. 3 - Organismo nacional de expertos para desarrollo y supervisión.
R. 8 - Asignatura obligatoria.	R. 10 - Fomento de la ética de la comunidad escolar en asambleas.		R. 5 - Reflejar el paisaje religioso real.	R. 5 - Incorporar la asignatura a las calificaciones GCSE.
			R. 7 - Examen GCSE de educación religiosa como optativa.	

Elaboración y traducción propias

Sobre los actos de culto colectivo, característicos de los colegios británicos, hay mayor diversidad de opiniones. Clarke y Woodhead (2015), en un principio, proponen que dejen de ser obligatorios (R.1), pero en su segundo informe recomiendan que estos actos sirvan para fomentar los valores y la ética de la comunidad escolar en cuestión (Clarke y Woodhead, 2018, R. 10). En el informe del *Wolf Institute* se recomienda directamente derogar tales actos de culto y, en su lugar, presentar asambleas inclusivas que provoquen reflexiones desde varios puntos de vista (Butler-Sloss, 2015, R.6).

Otros temas que aparecen en los informes nacionales son los exámenes para el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) y la posibilidad de incluir a la educación religiosa como un examen más. Sobre el GCSE, Dinham y Shaw (2015) creen que la educación religiosa se debería mantener como una asignatura optativa más, con los límites claros entre su estudio académico y la promoción de los valores espiritual, moral, social y cultural (R.7). El mismo organismo de expertos que proponía la CORE (2018) revisaría cómo incorporar la asignatura a las calificaciones GCSE (R.5). Finalmente, se propone la formación religiosa específica para comunidades que lo requirieran (Clarke y Woodhead, 2018, R.3), incluso ofertar enseñanzas y actividades de culto fuera del horario escolar para quien lo solicitara (Buttler-Sloss, 2015, R. 9).

TABLA 2.3. Comparación de informes internacionales sobre docentes y alumnos

ACMN 1996	UNESCO 2006	ODIHR 2007
R.12 y R.13 - Maestros bilingües con buena comprensión del contexto cultural de los alumnos.	Ppio. 1 - Profesorado familiarizado con la cultura local.	Ppio. 2 - Compromiso con la libertad religiosa.
R. 14 - Formación del profesorado en la cultura de las minorías.	Ppio. 2 - Oportunidades equitativas en la educación.	Ppio. 6 - Conocimientos, actitudes y habilidades para enseñar de una forma equilibrada.
	Ppios. 2 y 3 - Fomento de la participación y de proyectos interdisciplinares en las metodologías.	Ppio. 9 - Formación continua conforme a los derechos humanos y la diversidad cultural y religiosa.
	Ppios. 2 y 3 - Formación del profesorado para comprender el paradigma intercultural y adquirir una conciencia crítica del rol de la educación en la lucha contra el racismo.	

Elaboración y traducción propias

3.2.2. El alumnado y los docentes

Todos los informes reconocen la importancia de la formación del profesorado y la igualdad de oportunidades para el alumnado. En los informes internacionales, el foco de atención de la formación del profesorado está en el conocimiento del contexto cultural (ACMN, 1996, R. 12 R.14; UNESCO, 2006, Ppio. 1) y en el desarrollo de perspectivas interculturales, de respeto por las libertades de creencias y por los derechos humanos (UNESCO, 2006, Ppios. 2 y 3; ODIHR, 2007, Ppios. 2 y 9). Los principios de Toledo subrayan la necesidad de formar al profesorado en

el equilibrio y la imparcialidad de la educación religiosa (ODIHR, 2007, Ppio. 6). En el ámbito metodológico, el informe de la UNESCO hace hincapié en la equidad de oportunidades para todos los alumnos (Ppio. 2) y en las metodologías activas que promuevan la participación y la generación de proyectos interdisciplinarios (UNESCO, 2006, Ppios. 2 y 3).

La atención en la formación del profesorado está en la actualización de las pautas actuales sobre educación religiosa que los informes nacionales británicos presentan (Clarke y Woodhead, 2015, p. 44; CORE, 2015, R.6) y se demanda que esa formación sea continua y general para todo el profesorado, no solamente para los especialistas de educación religiosa (Dinham y Shaw, 2015, R. 8 y R. 9). La CORE sugiere un programa *online* para asegurar instrucción y apoyo continuos para el profesorado de educación religiosa, y demanda que dicha formación esté al mismo nivel que el resto de las disciplinas.

TABLA 2.4. Comparación de informes británicos sobre docentes y alumnos

Clarke y Woodhead 2015	Clarke y Woodhead 2018	Butler-Sloss 2015	Dinham y Shaw 2015	CORE 2018
R.15 - Criterios justos de admisión del alumnado.	R. 13 y 14 - Criterios justos de admisión del alumnado.	R. 8 - Contratación del personal no discriminatoria.	R.8 y 9 - Formación continua del profesorado de educación religiosa y en el desarrollo profesional de profesores no especialistas.	R. 6 – Formación del profesorado en la nueva educación religiosa.
R.18 - Contratación del personal no discriminatoria.	R.16 - Contratación del personal no discriminatoria	R. 11 y 12 - Formación en educación religiosa del profesorado al mismo nivel que el resto de las disciplinas.		R.7 - Programa nacional online para el desarrollo profesional continuo.
Formación del profesorado en la nueva educación religiosa.				

Elaboración y traducción propias

Finalmente, los informes de *Westminster* y del *Woolf Institute* exigen una contratación del personal no discriminatoria (Clarke y Woodhead, 2015; R. 18; 2018, R. 16; Butler-Sloss, 2015; R.8), esto es, no utilizar las creencias religiosas o no religiosas del maestro como criterio para su contratación. Lo mismo piden para la admisión del alumnado, que la confesión religiosa no sea un criterio para su ingreso o no en un centro escolar (Clarke y Woodhead, 2015; R. 15; 2018, R. 13 y R. 14; Butler-Sloss, 2015).

3.2.3. Agentes externos implicados en la educación religiosa

Las recomendaciones referentes a los demás agentes implicados en educación discurren por el compromiso de instituciones y de las familias en la educación religiosa en el ámbito internacional, y por la inspección y las elecciones de centros educativos en los informes nacionales británicos.

En las *Recomendaciones de la Haya* y en los principios de Toledo se planea la posibilidad de que las familias participen en el diseño y ejecución de los planes de estudio de la educación religiosa, de forma que contribuyan a situarla en su contexto (ACMN, 1996, R.7; ODIHR, 2007, Ppio 3). Los tres informes sugieren también la participación de instituciones culturales y/o religiosas, privadas o públicas, representativas de las creencias existentes en el contexto educativo (ACMN, 1996, R. 5, R. 8, R. 9 y R.10; UNESCO, Ppio. 1; ODIHR, 2007, Ppios. 3 y 8).

TABLA 2.5. Comparación de informes internacionales sobre agentes externo

ACMN 1996	UNESCO 2006	ODIHR 2007
R.5 - Participación de las minorías.	Ppio. 1 - Interacción con instituciones culturales.	Ppio. 3 - Participación de familias y organizaciones religiosas
R. 7 - Participación de las familias.		Ppio. 4 - Asesoramiento de órganos con un enfoque inclusivo.
R. 8, R. 9 y R. 10 - Reconocimiento de instituciones privadas regentadas por las minorías.		Ppio. 8 - Oportunidades de participación a órganos gubernamentales interesados

Elaboración y traducción propias

La inspección de los centros educativos para asegurar la correcta implementación de las medidas anteriormente planteadas por los informes nacionales británicos constituye un punto de preocupación para la mayoría de éstos. Tales inspecciones corren a cargo de la institución Ofsted en Reino Unido, y consideran que debe ser reforzada (Clarke y Woodhead, 2015, R. 12; 2018, R. 14; CORE, 2018 R.9) e igual en todos los centros educativos (Clarke y Woodhead, 2015, R. 16 y R. 17; 2018, R. 15). El informe del *Woolf Institute* demanda que tal inspección sea integral en los *faith schools*, de los cuales cuestiona el acierto de que tengan especial libertad para no seguir unas pautas comunes sobre educación religiosa (Butler-Sloss, 2015, R.10).

Para el adecuado control y regulación de la asignatura de religión, se propone centralizarla, por lo que se le da mayor responsabilidad al gobierno nacional

(CORE, 2018, R. 9 y R.10) en detrimento de las autoridades locales, cuyo rol debiera ser revisado (Clarke y Woodhead, 2015; Dinham y Shaw, 2015; R.2; CORE, 2018, R.4). Finalmente, los informes de *Westminster* demandan también la necesidad de informar a las familias sobre la ética de cada escuela (Clarke y Woodhead, 2015, R. 10; 2018, R.12) de forma que las familias puedan realizar una elección informada y acorde con sus valores y creencias (Clarke y Woodhead, 2015, R. 13; 2018, R.11).

TABLA 2.6. Comparación de informes británicos sobre agentes externos

Clarke y Woodhead 2015	Clarke y Woodhead 2018	Butler-Sloss 2015	Dinham y Shaw 2015	CORE 2018
R. 10 - Información sobre la ética de la escuela.	R.4 - Refuerzo de la inspección de Ofsted.	R.10 - Inspección integral del Estado en los <i>faith schools</i> .	R.2 - Revisión del rol de los consejos asesores permanentes de educación.	R.4 - Planes de estudio de la asignatura no desarrollados por las leyes educativas.
R. 13 - Elección familiar acorde con creencias.	R.11 - Elección familiar acorde con creencias.			R. 8 - Implementación de la educación religiosa en función del requerimiento nacional.
R. 12 - Refuerzo de la inspección de Ofsted.	R.15 - Igual inspección de Ofsted en todos los centros.			R. 9 - Inspecciones de Ofsted para el cumplimiento del requerimiento nacional.
R. 16 y R. 17 - Igual inspección de Ofsted en todos los centros.	R.12 - Información sobre la ética de la escuela.			R.10 - Revisión de las nuevas medidas y enmiendas del <i>Department for Education</i> .
Revisar el rol de los consejos asesores permanentes de educación				

Elaboración y traducción propias

En síntesis, las principales propuestas de los informes internacionales surgen de la necesidad de asegurar una educación religiosa moderna, de calidad y equitativa para todos los alumnos. A partir de las premisas que se analizaban previamente, proponemos cinco recomendaciones que sintetizan las propuestas que presentaban los informes internacionales. La educación religiosa ideal debería:

1. Dar a conocer la historia y las tradiciones de todas las culturas presentes en el contexto educativo.
2. Mantener un equilibrio de perspectivas, religiosas y no religiosas, presentadas de manera imparcial.
3. Procurar ofrecer una diversidad de metodologías para atender a todas las necesidades educativas del alumnado, tratando de dar a conocer la diversidad cultural inmediata y utilizando las clases para fomentar el pensamiento crítico.
4. Formar inicial y continuamente al profesorado, de forma que conozca y se mantenga actualizado sobre su contexto cultural, que cuente con las herramientas necesarias para enseñar de forma imparcial y que se comprometa con las libertades individuales, los derechos humanos y la diversidad cultural y religiosa.
5. Ofertar oportunidades de participación a agentes externos al ámbito escolar, tanto familias como instituciones representativas de grupos religiosos y/o culturales minoritarios.

Aunque comparten varias de las ideas anteriores, la finalidad principal de los informes nacionales británicos pasa por situar a la educación religiosa al mismo nivel que las demás asignaturas y centralizar sus contenidos a nivel nacional. De las recomendaciones de estos informes también hemos sintetizado cinco más. La educación religiosa ideal también debería:

6. Asegurar que la asignatura sea obligatoria en todos los colegios. También en las *academies* y *free schools*.
7. Mantener la asignatura entre las optativas de los exámenes oficiales para el acceso a la universidad.
8. Consensuar a nivel nacional los contenidos y generar una comisión encargada de tal fin.
9. Generar criterios de contratación del profesorado y de admisión del alumnado justos, que no se basen en las creencias ni en la cultura de los aspirantes.
10. Asegurar la correcta ejecución de las propuestas planteadas mediante la inspección justa e igual para todos los centros educativos.

Respecto a la educación transversal, los actos de culto colectivo no serían obligatorios y reflejarían diversas perspectivas. Los propósitos de los informes nacionales se concentran en mayor medida en el estatus de la asignatura, pero también buscan que las nuevas generaciones adquieran una comprensión auténtica de las diferentes culturas y de la religión (Clarke y Woodhead, 2015).

3.3. Otras observaciones

Al comienzo de esta Parte II, definíamos la multiculturalidad como la presencia de varias culturas en un territorio. Todos los informes analizados parten de que «la sociedad del siglo XXI es multicultural en esencia» (UNESCO, 2006, p.15), si bien no todas las culturas cuentan con las mismas posibilidades. Clarke y Woodhead (2015) hablan de la «sociedad multi-fe» (2015, p. 34; 2018, p.4), a la cual también hacen referencia Dinham y Shaw (2015, p. 2). La CORE reconoce un estado británico «multiétnico» (2018, p. 28) y el informe del *Woolf Institute* hace referencia a ambos: describe una Gran Bretaña «multiétnica» situada en una sociedad «multi-fe» (Butler-Sloss, 2015, p. 10). La interculturalidad, referida como la convivencia equitativa entre culturas aparece como punto de principal en las pautas de la UNESCO, que presentan la educación intercultural como la respuesta al reto de dar educación de calidad para todos (UNESCO, 2006). Las *Recomendaciones de la Haya* hacen referencia a la «educación intercultural» para estudiar la historia, cultura y tradiciones de las minorías nacionales (ACMN, 1996, p.8), y los principios de Toledo se refieren al «respeto y al diálogo intercultural» concretado en intercambios entre profesores de técnicas pedagógicas y prácticas, para lo cual es necesario que los profesores se formen para ofrecer y llevar a cabo metodologías de ese estilo (ODIHR, 2007, p.69).

Sobre la metodología innovadora para realizar una educación religiosa más eficiente, se ha podido apreciar que tanto el informe de la UNESCO como los *Principios Rectores de Toledo* recomendaban el intercambio de metodologías entre maestros. Todos los informes planteaban la formación y actualización del profesorado para mejorar en su labor. Pese a estas recomendaciones, orientadas a un enfoque más innovador de la enseñanza de la religión, las metodologías educativas utilizadas en la educación religiosa no parecen ir más allá de las actividades basadas en el libro texto y no promocionan la reflexión profunda sobre lo que se enseña, aun cuando el cambio metodológico ha resultado ser esencial para la educación religiosa. Por ejemplo, a pesar de las referencias explícitas al desarrollo del pensamiento crítico, rara vez parece ser una meta para los maestros de esta asignatura. En el caso de Reino Unido, una encuesta a consejos asesores de educación religiosa en Inglaterra sobre los principales objetivos de la materia mostró que no todos encuestados estaban de acuerdo en la importancia de la promoción de la reflexión crítica (Plater, 2020).

En una investigación similar con estudios de caso de educación religiosa en España, Krumm (2009) encontró que la mayoría de las técnicas utilizadas para la

enseñanza de contenidos bíblicos eran incompatibles con la mejora del pensamiento crítico porque aparentemente el saber no se acompaña del hacer por parte de los profesores. La escasa innovación en la metodología empleada en la formación religiosa no contribuye a la mejora del pensamiento crítico. Aunque los objetivos de la legislación educativa del Reino Unido son coherentes con la visión de la religión necesaria para mejorar su presencia en la sociedad, los resultados de las encuestas sobre la dimensión religiosa en los jóvenes británicos reflejan un escaso interés sobre esta asignatura. Es necesario, en este sentido, que no solo se revise el currículo, sino también la forma en que los educadores están preparados para llevar a cabo esta misión.

La necesidad de reducir los niveles de hostilidad hacia la cultura musulmana que se comentaba previamente se aborda con mayor atención en los informes británicos, donde se describe el contexto social y religioso de Reino Unido. Pero es en los informes internacionales donde encontramos mencionadas las recomendaciones referentes a aprender sobre las culturas presentes en el contexto educativo y a mantener un equilibrio de perspectivas, religiosas y no religiosas. Las principales ideas que recogen los informes británicos giran en torno a la imagen negativa del Islam en la sociedad británica, atribuida a la mala influencia de los medios de comunicación en la imagen social de la comunidad musulmana y la repercusión de las políticas antiterroristas.

En algunos informes se repite la idea de que los medios de comunicación e Internet han tenido una gran influencia en la percepción de los musulmanes, o en su posible radicalización en ciertos casos. En los *Principios Rectores de Toledo* se habla de la ignorancia sobre la religión manifiesta por muchos medios que establecen paralelismos entre el Islam y movimientos fundamentalistas y radicales (ODIHR, 2007). El informe del *Woolf Institute* habla de la influencia que ha tenido Internet en la radicalización de gente joven musulmana o en su decisión de unirse al ISIS (Butler-Sloss, 2015). En un apartado dedicado a la representación de lo musulmán describe un estudio donde se evidenció que en los medios las referencias al Islam extremista eran 21 veces más comunes que las referencias al Islam moderado.

En los informes del *Woolf Institute* y de Clarke y Woodhead, ambos publicados en 2015 tras el caso del *Trojan Horse*, se hace alusión a las medidas antiterroristas y en concreto al plan *Prevent*, una estrategia del gobierno para combatir al terrorismo, en el cual nos detendremos en la Parte III. El *Woolf Institute* menciona las políticas antiterroristas desarrolladas en el Reino Unido (Butler-Sloss, 2015), que contribuyen a una imagen sesgada de la comunidad musulmana que ha afectado

a su sentido de pertenencia a Gran Bretaña. Especialmente llamativo es el dato que presenta la CORE (2018), sobre las familias que deciden que sus hijos no reciban educación religiosa para que no sean expuestos a ningún tipo de enseñanza sobre el Islam. Los autores del informe atribuyen esta decisión a la islamofobia o a las campañas políticas derivadas del plan *Prevent*. Para tal caso también entra en debate la sexta y la séptima recomendación de nuestro decálogo, donde se defiende que la asignatura sea obligatoria y que los contenidos sean los mismos en todo el territorio nacional.

Antes planteábamos que el conocimiento de culturas y el desarrollo del pensamiento crítico pueden contribuir a la reducción de conflictos por causas religiosas. Para tal fin, hacen falta metodologías activas y flexibles, una adecuada formación del profesorado y unos órganos de supervisión que regulen el proceso de enseñanza según las recomendaciones aportadas.

En esta Parte II hemos tratado de abordar la segunda cuestión de investigación planteada, relativa a las propuestas para mejorar la convivencia entre culturas desde una perspectiva multicultural, y con el objetivo de lograr una buena convivencia intercultural. Tras describir las relaciones entre la política, la educación y la religión y analizar ocho informes oficiales destinados a tal cuestión, hemos sintetizado varias propuestas fundamentadas en un decálogo que servirá como referencia para entender las diferentes perspectivas existentes sobre el *Trojan Horse* entre los órganos de decisión implicados en aquel momento en el caso. Esto constituye la tercera cuestión de la investigación. Previo a esto, en la Parte III analizaremos el caso del *Trojan Horse*, los antecedentes que lo provocaron y las consecuencias que tuvo en el contexto social de la ciudad de Birmingham.

PARTE III

El caso del *Trojan Horse*

Complot Islamista para controlar colegios⁷

Imaginemos ver en el periódico, en la televisión o en una red social un titular como el del *Sunday Times* el 2 de marzo de 2014 (Kerbaj y Griffiths, 2014). «Descubierto: Complot Islamista apodado ‘Caballo de Troya’ para reemplazar a maestros por radicales en las escuelas de Birmingham» rezaba el Daily Mail cinco días después⁸ (Clark y Osborne, 2014). Pensemos qué preocupaciones nos produciría si nuestros hijos fueran al colegio en Birmingham, si trabajáramos en un colegio de esta ciudad o si, viviendo allí, nosotros mismos estuviéramos todavía estudiando. La difusión mediática que se produjo por este caso fue tan grande como devastadoras sus consecuencias para la población juvenil y el personal educativo de la ciudad.

En noviembre de 2013 el ayuntamiento de Birmingham, una ciudad en la región de los *West Midlands*, la tercera más poblada de Reino Unido, recibe por correo postal una carta de un supuesto islamista. La misiva comienza demandando que en los colegios musulmanes los niños están rezando oraciones cristianas en las asambleas, que están siendo corrompidos con educación sexual y que están aprendiendo sobre homosexuales (Kerbaj y Griffiths, 2014; Awan, 2017; Gillard, 2020). En vista de esta situación, ofrece consejo a un supuesto conspirador para probar en determinados colegios seleccionados de la localidad cercana Bradford una estrategia que ya estaba en marcha en Birmingham y que constaba de 5 pasos:

1. Identificar colegios vulnerables de mayoría musulmana, comenzando por aquellos con peor rendimiento, pues serían más fáciles de influenciar y controlar.
2. Elegir un grupo de padres salafíes en la comunidad escolar e instigarles a protestar contra el director, argumentando que los niños son corrompidos con educación sexual, homosexualidad, natación en piscinas mixtas y oraciones cristianas.
3. Colocar a un *governor*⁹ que irrigara los ideales de un colegio islámico, tras lo cual debería ir cambiando entre centros para evitar sospechas.

⁷ Orig.: Islamist plot to take over schools.

⁸ Orig.: Islamist plot dubbed 'Trojan Horse' to replace teachers in Birmingham schools with radicals.

⁹ Los *governors* son una figura que existe en el sistema educativo británico destinado a mejorar los estándares educativos de un colegio abordando tareas de gestión y administración: estrategias, políticas, presupuestos y dotación de personal.

4. Identificar personal débil y desmotivado para protestar y pedir investigaciones externas, de forma que se provoque la dimisión o el despido del director.
5. Instigar una campaña de cartas anónimas y nominales a *governors*, a las autoridades locales, al Departamento de Educación, a Ofsted y a otros órganos de gobierno para mantener la presión en el director y generar duda entre dichos grupos de interés, de forma que se fuerce la renuncia del director (Kershaw, 2014; Kerbaj y Griffiths, 2014; Shackle, 2017).

Se trataba de causar el máximo caos organizado. Según la carta, el principal promotor del plan era Tahir Alam (Clarke, 2014), *governor* jefe del grupo de *academies Park View Educational Trust* desde 1997, una figura de gran relevancia en el ámbito educativo de Birmingham (Shackle, 2017). Además, se mencionaban algunos colegios más de la ciudad como ejemplos de éxito del plan.

Un mes más tarde la carta trascendería al Ministerio del Interior británico y al *Department for Education*. La BBC publicó una investigación previa realizada por el ayuntamiento de la localidad y por la unidad extremista del *Department for Education* sobre una carta en la que se describía la operación *Trojan Horse*. 21 colegios fueron inspeccionados por Ofsted bajo acusaciones de segregar por género, no ofrecer de educación sexual y elogiar a la célula terrorista *Al-Qaeda*. Ofsted planteó que había evidencias de una campaña organizada para alterar el carácter de algunos colegios. También el *Department for Education* encontró pruebas de acciones coordinadas y deliberadas para introducir una ética islámica, intolerante y agresiva en dichos centros (Rahman, 2014).

Una vez se destapó el caso, los medios publicaron a una velocidad vertiginosa toda información de la historia que cayó en sus manos, aunque fuera incompleta y sesgada del caso. Ello dio lugar a una reacción inmediata de miedo y rechazo hacia el colectivo musulmán, cuyo efecto sobre los estudiantes implicados y sobre el personal de estos centros educativos fue muy perjudicial (Barton y Hatchet, 2014). Hasta la fecha, se cree que este caso supone la mejor representación de la relación de Gran Bretaña con los ciudadanos musulmanes, que simboliza el fracaso en el multiculturalismo y la amenaza percibida en la ideología islámica (Shackle, 2017). A continuación, vamos a indagar en los tres contextos que intervinieron en este caso: el político, el religioso y el educativo, analizando los antecedentes del caso y las consecuencias que tuvo posteriormente en las comunidades sociales afectadas.

1. Contexto político, religioso y educativo

1.1. El sistema político británico

Como en otros países europeos, el sistema político en Reino Unido se basa especialmente en una democracia coexistente con la monarquía constitucional de los Windsor, vigente en Reino Unido y el norte de Irlanda desde 1917. Isabel II ostenta el título de monarca reinante desde 1953 y constituye el «símbolo viviente» de la sociedad británica (Berger y Luckman, 1968, p.101). Representa al país y es cabeza de su Iglesia. El gobierno asume el poder ejecutivo y el parlamento controla el poder legislativo, está dividido por la cámara de los comunes y la cámara de los Lores.

En el gobierno, las ideologías políticas se distribuyen en un espectro, como planteaba Leach (1998), desde la derecha conservadora a la izquierda socialista. En el caso de Reino Unido, se diferencian tres partidos principales con tres ideologías subyacentes: los Conservadores, los Social-Laboristas y los Liberal-Demócratas. En el extremo conservador, los Conservadores o *Tories* surgieron durante el periodo de la Guerra Civil Británica y la Revolución Gloriosa del siglo XVII. Son considerados el partido de la monarquía (Leach, 1998). En su historia, Reino Unido ha contemplado 15 primeros ministros conservadores, destacando por su relevancia histórica figuras como Winston Churchill o Margaret Thatcher, u otros de la historia reciente como John Major, David Cameron o Boris Johnson.

El segundo partido más popular es el Socialista-Laborista. El socialismo fue en su momento la ideología de la clase trabajadora que luchaba contra la desigualdad entre los ciudadanos y defendía los valores de la fraternidad, la solidaridad y la cooperación. Muchos críticos no consideraban el partido laborista británico como realmente socialista, o bien otros lo acusaban de haber abandonado el socialismo, pues el partido británico presentaba principios diferentes, menos radicales y más alejados del marxismo que los socialismos de otros países vecinos (Leach, 1998). El partido laborista apareció a finales del siglo XIX como un partido sindicalista orientado hacia un socialismo ético, que se basa en una perspectiva «casi-religiosa», dice Leach (1998, p.152). De hecho, algunos de los primeros ministros laboristas se declaraban muy religiosos, como Tony Blair, y así lo reflejaron en sus decisiones políticas.

En tercer lugar, el partido liberal es conocido desde finales del siglo XX como los Liberales Modernos o Liberal-Demócratas. Se manifiesta durante el desarrollo del capitalismo industrial, tradicionalmente, se ve como «la ideología hegemónica de la era moderna» (Leach, 1998, p.66), y resulta difícil situar esta ideología en el espectro de derechas e izquierdas. Se ha estimado en el centro y ligeramente hacia la izquierda en ciertos periodos (Leach, 1998). Sus principales reclamos son el individualismo, el racionalismo y la libertad, siendo la interpretación de este último objeto de debate y de surgimiento de diferentes corrientes liberales. En el contexto británico, el partido liberal sienta sus bases en la tradición *Whig*, partido surgido en el siglo XVII como oposición al absolutismo real, que gozó de gran popularidad durante el siglo XVIII y XIX. En la historia del país desde comienzos del siglo XX no han ganado unas elecciones generales, pero durante los últimos años, su representante Nick Clegg llegó a gobernar en coalición con David Cameron en 2010.

Otras ideologías en torno a las cuales se han constituido partidos políticos en Reino Unido son los nacionalismos en Escocia y Gales, el partido ecologista desde 1990 (*Green Party for England and Wales*) y el feminista desde 2015 (*Womens's Equality Party*). Los nacionalismos inglés, galés o escocés han ganado mayor popularidad, en detrimento del sentimiento británico en sí (Bradley, 2007). No obstante, la historia británica sustenta el nacionalismo galés y escocés, pues constituyen Estados dentro del mismo reinado. Ambos tienen sus correspondientes corrientes religiosas cristianas protestantes, la iglesia presbiteriana *Kirk* de Escocia y, dentro de la corriente anglicana, la iglesia de Gales. Aunque similares, cada territorio tiene su sistema legal y educativo, y además en Gales tienen un idioma propio. En lo referente a la identidad nacional, como ideologías en busca de la autonomía o de la soberanía política, son relativamente nuevas, (Leach, 1998). Ambas son defendidas por partidos políticos: el *Plaid Cymru*, creado en 1925, situado en zonas rurales del norte de Gales y el *Scottish National Party*, fundado en 1934, el cual, en septiembre de 2014, celebró un referéndum por la independencia de Escocia, que falló por poco más de la mitad (55% de los votos). El partido apostó por un segundo referéndum en 2020, alegando que la salida de Reino Unido de la Unión Europea fue en contra de los intereses escoceses (Paun y Sargeant, 2020). Para los propósitos de este trabajo nos centraremos en el contexto de Inglaterra.

El partido UKIP (*United Kingdom Independence Party*), defiende la independencia de Reino Unido respecto a la Unión Europea. También el partido Conservador se ha mostrado favorable a esta ideología, representado por el

exministro Boris Johnson tras la dimisión de David Cameron en julio de 2016 y después, de su sucesora Theresa May en julio de 2019 ante la crisis que generó la salida del país del grupo europeo. Se ha especulado que la crisis de la sociopolítica británica actual podría ser en parte consecuencia del creciente sentimiento nacionalista en el país, así como de las amenazas percibidas en la diversidad cultural que trae la inmigración (Kostakopoulou, 2020). A continuación, seguiremos describiendo el contexto de nuestro caso, centrándonos en el marco religioso.

1.2. La vivencia religiosa en Reino Unido

Reino Unido es un estado religioso, aunque la influencia de la iglesia sobre las decisiones políticas en este país es cada vez más simbólica y menos determinante. La sociedad británica se considera secular y liberal. Al mismo tiempo, es una sociedad espiritual, dice Bradney (2010). La iglesia anglicana, surgida en el siglo XVI con el rey Enrique VIII, determinó que la religión en esta nación estuviera controlada por la monarquía. Aún hoy la reina Isabel II es la cabeza de la Iglesia en la nación. Durante muchos años, la Iglesia anglicana ha gozado de cierto protagonismo en el gobierno, pero la disminución del anglicanismo parece mantenerse hacia una aparentemente inevitable extinción, ya que sólo el 3% de los jóvenes de 18 a 24 años se consideran anglicanos (Harding, 2017), siendo el 12% de la población en general la que se considera anglicana (Curtice, *et al.*, 2019). El catolicismo es la confesión cristiana predominante y otras religiones como el Islam aumentan gracias a la migración y a una mayor natalidad entre sus creyentes.

Como apuntáramos en la Parte I, las prioridades religiosas de los ciudadanos han evolucionado en Europa Occidental, y también en Reino Unido. Varios estudios avalan una clara disminución en su importancia para los jóvenes en la nación, en línea con otros países europeos (Voas y Crockett, 2005; Van Dyke, Cydney, Glenwick, David, Cecero, John y Kim, 2009). Los datos de la Universidad de St. Mary en Londres muestran que en 22 países europeos, el 30% de los jóvenes de entre 16 y 29 años dijeron que no profesaban ninguna religión. En el Reino Unido ascendió al 70% (Bullivant, 2018). El informe sobre las Actitudes Sociales Británicas muestra que el 52% de la población en este país no se identifica con ninguna religión. Por un lado, este decrecimiento respecto a los primeros años de registro, que desde 1998 casi se ha duplicado, podría evidenciar el descontento con las instituciones religiosas. En la escala de autoevaluación religiosa, el 33% de los

encuestados se consideraba «extremadamente no religiosos» (Curtice, *et al.*, 2019, p. 23). Por otro lado, este decrecimiento tiene como principal consecuencia el aumento de jóvenes criados sin contacto ni afiliación con ninguna confesión (Voas y Crockett, 2005). Estos datos muestran que el descontento con la institución y la falta de transmisión intergeneracional confluyen en una crisis en las formas tradicionales de procesar la religión, aunque no su desaparición de la vida de los británicos.

La forma en que las personas conciben lo trascendental ha evolucionado. En los noventa, Grace Davie (1900) formuló la expresión «*Believing Without Belonging*», la creencia sin pertenencia. Esta idea se refiere a que la religiosidad en Reino Unido, concretamente la creencia en Dios y la actitud amigable hacia las iglesias se mantiene, pero la afiliación a las instituciones y la participación en las mismas decrecen (Davie, 1900; Briones, 2019). Voas y Crockett, (2005) disienten, pues si la gente decide no pertenecer, es una señal de que no creen la doctrina religiosa. Además, el hecho de que el 52% de la población considere que no pertenece a ninguna religión tampoco avala la hipótesis de Davie (Curtice *et al.*, 2019). Pese a todo, estos autores coinciden en que la variable principal es la transmisión de los valores religiosos desde la familia.

Con independencia de lo acertado o no de la hipótesis *Believing Without Belonging*, hay evidencias de una demanda de espiritualidad en el ámbito privado. La asistencia al centro de culto es una variable indicativa de ello. Cada vez se registra menor número de asistentes a los oficios religiosos (Curtice *et al.*, 2019), tendencia que se ha acentuado y que presenta pronósticos de seguir con la crisis de la Covid-19. Se enfatiza la elección individual y el crecimiento personal, a expensas de la cohesión social y la responsabilidad ciudadana, dice Bradley: «La comunidad, la autoridad y la tradición dan paso al individualismo, la libertad y el cambio» (Bradley, 2007, p.202), también influido por el incremento de diversidad religiosa.

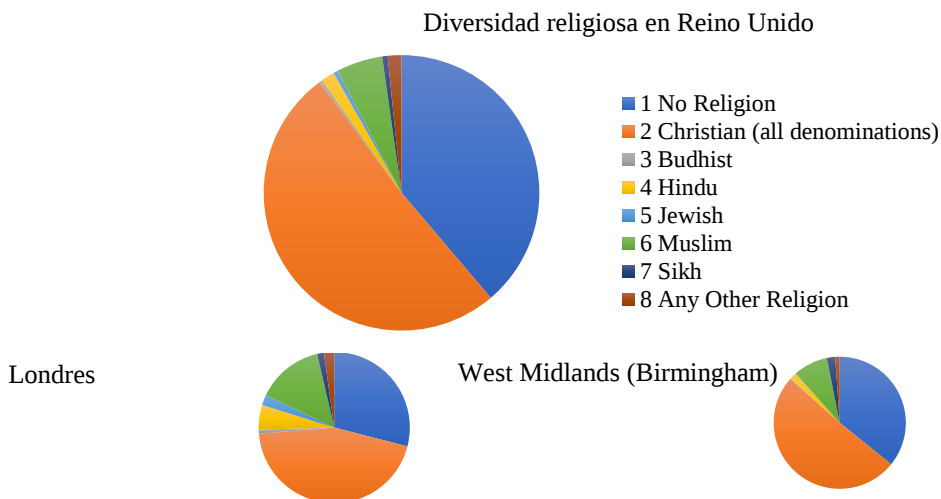
El informe *British Social Attitudes* registra un incremento de minorías religiosas no cristianas, fruto de la migración procedente de culturas tradicionalmente más religiosas como Asia o África (Curtice *et al.*, 2019). Desde mediados del siglo XX, tras la Segunda Guerra Mundial, Europa ha observado significativos movimientos migratorios, lo cual ha sido el principal objeto de debate entre las políticas públicas del Reino Unido (Lymperopoulou, 2019). La migración en Europa ha sido especialmente importante por razones económicas y laborales. Con independencia de tipo de migración, todo movimiento ha traído diferentes culturas y puntos de vista del mundo a los países europeos de tradiciones en su mayoría cristianas. En Inglaterra, Lymperopoulou (2019) realizó un estudio sobre

la diversidad étnica en la nación, localizando al primer grupo de migración estudiantil en zonas como Cheltenham, Exeter, Lancaster, Southampton o York, zonas costeras y semi-rurales. Al segundo grupo de migración de países subdesarrollados se localizaban en las grandes conurbaciones del norte de Inglaterra y de la región central.

Gran Bretaña, dice Bradley, es uno de los países occidentales «mejor situados para hacer frente al desafío del siglo XXI y vincular las grandes tradiciones y legados espirituales del pasado con el complejo presente multirreligioso» (Bradley, 2007, p.202). La inmigración y la diversidad cultural constituyen una importante señal de identidad de la nación. Según la Encuesta Anual de Población publicada en 2019, se ubican un 51% de cristianos (incluyendo todas sus denominaciones) y el resto de la población son musulmanes (5.4%), hindúes y sijes (1.56% y 0.63% respectivamente), judíos (0.55%) y budistas (0.6%). El 38.8% dicen no tener religión (*Office for National Statistics*, 2019). La mayor diversidad religiosa se localiza en la capital Londres y en grandes áreas urbanas de Inglaterra, como Bradford, Manchester, Liverpool o Birmingham (Lymperopoulou, 2019). Tras el Cristianismo, el Islam es la religión más frecuente entre los británicos.

Como la mayor parte de los inmigrantes que llegaban entonces eran de origen paquistaní, desde los 70 se promocionaba en Inglaterra el respeto al Islam (Bradley, 2007). Pese a la secularización generalizada del país, el informe *British Social Attitudes* apunta a una notable tolerancia entre los ciudadanos, que aumenta igual que lo hace el descontento con la religión. El 82% de los encuestados aceptaría que una persona de otra religión se casara con un familiar. El grupo menos popular, el musulmán, generaría actitudes positivas en el 30% de la población, 42% neutrales y 17% negativas (Curtice *et al.*, 2019). Las actitudes de la población británica hacia la inmigración dependen, por un lado, de las características socioeconómicas y culturales (lengua, educación o religión) de los inmigrantes y, por otro, de la población receptora: la edad de la población, el nivel de pobreza o las experiencias previas con la inmigración son variables cuya influencia se hace evidente. Asimismo, los jóvenes los más dispuestos a aceptar personas de confesiones diferentes (Lymperopoulou, 2019).

GRÁFICO 3.1. Diversidad religiosa en Reino Unido



Elaboración propia a partir de Office for National Statistics (2019). Los datos se pueden encontrar en las tablas del informe: Religion in Great Britain by region, October 2017 to September 2018. [online]

En síntesis, la religión en la sociedad inglesa presenta un panorama caracterizado por la diversidad cultural y religiosa y por el decrecimiento de la importancia entre sus creyentes, en sus corrientes tradicionales (Curtice *et al*, 2019). La educación en este sentido supondría un importante factor para mantener y desarrollar actitudes que permitan al alumnado desarrollar conocimiento de su realidad social y tolerancia que garantice la buena convivencia en el entorno que les rodea. Desde este planteamiento, pasamos a contemplar el panorama educativo en Reino Unido, con el foco de atención en el fomento del conocimiento de la diversidad religiosa y de la actitud tolerante en la ciudadanía británica joven.

1.3. La Educación en Reino Unido

1.3.1. El sistema Educativo

Solo por detrás del sistema sanitario, el sistema educativo es el segundo órgano que mayor financiación recibe por parte del gobierno británico, representando en el curso 2018-19 el 4.2% del ingreso nacional, por encima de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

(Bolton, 2019), y suponiendo el 17% del gasto público total en Inglaterra (Sibieta, 2020). En los últimos años, no obstante, ha estado experimentando significativos recortes (Britton, Farquharson y Sibieta, 2019). El gasto por alumno en Inglaterra ha caído un 9% desde 2010 a 2020. El presente gobierno, con intención de revertir la situación y reducir la brecha entre territorios, especialmente evidente durante el confinamiento por la crisis del Covid-19, planteaba incrementar el gasto en 7.1 millones de libras en el curso 2022-23 (Sibieta, 2020).

Siguiendo el esquema convencional occidental, el sistema educativo británico comprende desde la escuela infantil hasta la educación superior (*further education*) y la universidad (*higher education*). En Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y el territorio de Gibraltar, la educación primaria comienza a los 5 años. A lo largo de la etapa escolar se suceden los *Key Stage* (KS), las progresivas etapas a las que los alumnos acceden. En el tránsito de una etapa a otra, los alumnos realizan los *Standard Attainment Test* (SAT), unos exámenes obligatorios de lengua y matemáticas a los 7 y 11 años, en el KS1 y el KS2 respectivamente. A los 16 años se presentan al *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) para concluir la etapa escolar obligatoria. Posteriormente, los estudiantes deciden si continuar con su educación, bien en la universidad, para lo cual se deben presentar a otra prueba, los *A levels*, o bien continuar hacia la educación superior. La mayor parte del sistema la constituyen los colegios (Johnson, 2004), casi el 80% de la financiación del gobierno va a los centros de educación primaria y secundaria, si se excluyen las becas estudiantiles, que constituyen la mayoría del gasto en educación superior en Inglaterra (Johnson, 2004; Bolton, 2019). 150 autoridades educativas locales asumen la organización y financiación de la educación preescolar y obligatoria, lo cual limita el control del gobierno central, que a su vez es quien financia a las autoridades educativas locales de acuerdo con la fórmula de reparto del gasto escolar¹⁰.

La dirección de los centros educativos también tiene sus especificidades. Todo colegio estatal y *academy* es dirigido por un director y una junta de *governors*, una figura que se corresponde con supervisores del centro, representantes de las

¹⁰ Orig.: *School formula spending share* es una fórmula que sirve para determinar la cantidad económica que se atribuye a cada autoridad local, que varía según la fase educativa, primaria, secundaria o especial y según el coste que requiere el alumnado. A esto se añade el programa *Pupil Premium*, por el cual se pretende atender a las necesidades de los alumnos de familias más dependientes económicamente. Fuente: *Department for Education* (2017).

familias, el personal y la correspondiente autoridad educativa local. Junto al director del centro, debe haber un mínimo de siete *governors* en total, al menos dos padres o madres, un miembro del personal y un miembro de la autoridad educativa local. En los *faith schools* debe haber también un *governor* responsable de la ética religiosa de la escuela. En los *independent schools*, el rol del *governor* es planear la estrategia financiera y legal del colegio (*Department for Education*, 2020).

La diversidad de la oferta educativa existente en las escuelas británicas ganó especial importancia tras la Ley para la Reforma Educativa de 1988, que institucionalizó la opción del consumidor (Johnson, 2004; Walford, 2008), facilitando más información de las escuelas a través de las inspecciones elaboradas por Ofsted y de los resultados obtenidos por los alumnos en sus SAT. El tipo de colegio depende, por un lado, de financiamiento y, por otro, de su carácter religioso. Miller (2011) enumera hasta 14 tipos de colegios en Reino Unido. Para no desviarnos demasiado de nuestro objetivo, únicamente nos centraremos en los parámetros económico y religioso. La clasificación en función de la financiación puede revisarse en la Tabla 3.1.

TABLA 3.1. Clasificación de colegios en Reino Unido

Financiación	Tipo de escuela	Variantes
State schools	Community schools	Community special schools
	Foundation and Trust Schools	Foundation special schools
	Academies and Free schools	Academy Trusts
	Faith schools	Voluntary-Aided
		Voluntary-controlled schools
	Grammar schools	
	State schools with special characteristics	
El Estado y empresas	City technology colleges	
Independent schools	Private schools	

Elaboración propia a partir de Miller (2011)

Según el parámetro económico, las escuelas son financiadas por el Estado (*State schools*) o por otros colectivos (*Independent schools*). Dentro de la primera categoría, en 2002 se originaron las *academies*, colegios subvencionados e independientes, y en 2010 los *free schools* colegios con licencia para no seguir el currículo y contratar a su propio personal (Butler-Sloss, 2015). Las *academies* son financiadas directamente por el gobierno, no por las autoridades locales, y pueden

ser gestionadas por entidades caritativas, muchas veces cadenas de escuelas regentadas por una misma fundación, como en el caso de *Park View* en Birmingham (Awan, 2017). Ofsted se encarga de su inspección y siguen las mismas normas de admisión, atención a la diversidad y expulsiones que el resto de las escuelas financiadas por el Estado (Miller, 2011). Los *free schools* tienen mayor autonomía al no ser regentados por las autoridades locales, de forma que establecen sus propias normas de reclutamiento y pago del personal, así como los horarios escolares. Su origen se basa en un procedimiento similar sueco (Wiborg, 2010). Pueden ser fundados por entidades caritativas, aunque también por universidades, grupos religiosos, comunidades de padres, profesores que pueden fundar un *free school* sin pretensiones lucrativas (Butler-Sloss, 2015).

Respecto al carácter religioso de los centros educativos, aquellos que se rigen por los preceptos de una fe, conforman lo que se conoce como *faith schools* (Clayton, Mason, Swift y Wareham, 2018, p. 7). En la ley educativa de 1944 la alfabetización religiosa fue localmente acordada en un sistema dual liderado por los condados y las iglesias. Los colegios en los que la educación religiosa fue organizada por iglesias dieron origen a los *faith schools* (Butler-Sloss, 2015). Los *faith schools* pueden ser de dos tipos en función de su financiación. Los *Voluntary Controlled schools* son subvencionados por la autoridad educativa local, la cual escoge la mayor parte del equipo de gobierno, contrata al personal y controla las admisiones. Los *Voluntary Aided schools* reciben un 90% de subvención del gobierno, los *governors* son escogidos por el organismo religioso que lo funda, y estos a su vez contratan a los profesores y regulan la admisión (Butler-Sloss, 2015; Clarke y Woodhead, 2015). Los *faith schools* funcionan igual que otros colegios mantenidos por el Estado, aunque se diferencian por el currículo de educación religiosa, los criterios de admisión y de reclutamiento del personal: estas dos últimas características es lo que los diferencia de los *voluntary-aided schools* (Miller, 2011). En cifras de 2019, de los 6.802 centros financiados por el Estado el 26% pertenecen a la iglesia anglicana y el 9% son católicos. También hay 12 centros judíos, 24 musulmanes, 10 sijis y 7 hindúes (Long y Bolton, 2019). Los *faith schools* gozan de gran popularidad, porque se cree que tienen mayor calidad educativa (Clayton *et al.*, 2018), especialmente las de religiones mayoritarias.

1.3.2. La Educación religiosa

La educación religiosa en Inglaterra comenzó a ser objeto de atención en 1944 con la Ley de Educación, por el que surge un compromiso entre el Estado y las iglesias cristianas de Reino Unido sobre el lugar de la religión en los colegios

modernos (Clarke y Woodhead, 2015). Se habla de instrucción religiosa en lugar de educación, y por vez primera se introducen los actos de culto colectivo y la indicación para las autoridades educativas locales de establecer un consejo asesor permanente de educación (Clarke y Woodhead, 2015). En 1988, con la Ley de Reforma Educativa, se otorgaba mayor control al gobierno central sobre la educación local, se establecían las etapas educativas *Key Stages* y se introducía un currículo nacional. En líneas generales, se trataba de un informe de corte conservador que, entre otros ámbitos educativos, establecía reglas orientativas sobre la asignatura de religión y sobre el culto colectivo en los centros educativos (*Her Majesty's Stationary Office*, 1988).

En primer lugar, obliga a las autoridades educativas locales a establecer los consejos asesores permanentes de educación, los cuales incluyen representantes de la iglesia anglicana y de todos los grupos religiosos implicados en el centro, profesores y autoridades locales (*Her Majesty's Stationary Office*, 1988 Sec. 11.-pp.1-5). En segundo lugar, establece los actos de culto colectivo diarios, que tenían que ser principalmente de carácter cristiano. En tercer lugar, decreta un programa de estudios acordado para la asignatura de religión (Sec. 6-7). Finalmente, bajo esta ley, se acuerda que Ofsted inspeccionará la educación religiosa de los *state schools*, si bien con arreglos especiales en aquellos colegios en los que la educación religiosa no se impartiera de acuerdo con el plan de estudios acordado (Sec. 13), lo cual permitía que muchos *faith schools* pudieran hacer arreglos en su oferta educativa (Clarke y Woodhead, 2015).

A partir de este documento, se publicaron varias guías para concretar los objetivos que los profesores de religión debían tratar de alcanzar. En 1989, varios consejos asesores permanentes de educación utilizaron el manual *Attainment in RE*, del centro regional de educación religiosa del Westhill College, en Birmingham, que establecía cuatro principios: 1. Respeto de la estructura del currículo nacional; 2. Prioridad en la definición de logros obtenidos en la asignatura; 3. Nociones educativas innovadoras como base de la práctica docente y 4. Facultad de las autoridades educativas locales para determinar las religiones sobre las que trabajar (Barrat, 1989, p.3). En la ley educativa de 2002 se recogía el requisito de que los colegios promovieran un desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico en los alumnos, lo cual posteriormente sería relacionado con los denominados valores británicos, de los que se hablará más adelante (*Her Majesty's Pairlament*, 2002).

En la actualidad, la educación religiosa en Reino Unido mantiene como objetivo principal desarrollar en los alumnos herramientas que les permitan conocer, comprender y aprender a investigar sobre diferentes religiones y creencias.

El Consejo para la educación religiosa establece en 2013 otro marco de referencia no obligatorio que sirve como guía a los consejos asesores permanentes de educación, las *academies* y los *free schools* para desarrollar la asignatura de acuerdo con las necesidades de la educación actual. En línea con sus objetivos, los contenidos del currículo propuesto en tal documento se centran en el conocimiento y comprensión de la propia religión y en la investigación de otras, en la reflexión sobre las propias ideas y en la respuesta a diferentes formas de ver el mundo de una manera racional (*Religious Education Council of England and Wales*, 2013). Sin embargo, su carácter voluntario hizo que muy pocos centros educativos adoptasen las recomendaciones planteadas en el documento y que no alcanzara sus propósitos. Hoy la educación religiosa es una asignatura optativa, todos los centros deben ofrecerla hasta los 13 años, cuando los alumnos deciden si continuar estudiando educación religiosa y asistir a los actos de culto diario, con la autorización de las familias.

2. Antecedentes del *Trojan Horse*

2.1. Educación religiosa desde 1988 hasta 2014

Antes de 1870, la educación religiosa era obligatoria y se impartía por la Iglesia anglicana. En el 1870, tras la Ley para la Reforma Elemental, fue obligatoria hasta los 13 años (Butler-Sloss, 2015). Estos fueron los precedentes para la Ley de la reforma educativa de 1988, por la cual todos los colegios debían ofrecer la asignatura de educación religiosa (*Her Majesty's Stationary Office*, 1988).

Durante la presidencia del conservador John Major (1990-1997), tras el gobierno de Margaret Thatcher (1979-1990), se lanzó la campaña «*back to basics*» (vuelta a los básicos), que defendía y promovía la decencia, la familia, el respeto a la ley y las metodologías tradicionales de enseñanza (Wintour y Bates, 1993). Manteniendo como base la Ley de Reforma Educativa, en 1991 el Consejo del Currículo Nacional publicó más documentos guía para los centros educativos: En Exeter, se creó el proyecto *Forms of Assessment in RE* y en Suffolk se publicó la guía *RE in The Basic Curriculum*, en los cuales se proponían objetivos concretos y programas de estudio para la educación religiosa (Gillard, 1992). En el mismo año, el Consejo del Currículo Nacional publicó en York un primer marco curricular local que fue utilizado por la mayoría de las autoridades locales (Gillard, 2018). En este

documento prescribía promover el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos, promover oportunidades, responsabilidades y experiencias para la vida adulta y también incluir la educación religiosa en todas las etapas educativas (*National Curriculum Council*, 1991).

Junto con su ministro del interior, Kenneth Clarke, Major impulsó su iniciativa de «volver a los básicos», promocionando con un controvertido informe¹¹ la enseñanza tradicional frente a una educación más innovadora centrada en el niño, argumentado por la caída de los resultados de los escolares en los SAT de aquel año (Alexander, Rose y Woodhead, 1992). Tras 18 años de gobierno conservador, en 1997 el laborista Tony Blair ganó las elecciones e introdujo importantes cambios en el panorama educativo, los cuales tendrían un impacto decisivo en la relación religiones-escuela.

El gobierno de Blair se caracterizaría por la financiación privada de proyectos públicos, numerosos actos en favor de los derechos humanos y la libertad de información, especialmente en la lucha contra la homofobia. También, en política exterior, por enviar fuerzas armadas británicas de apoyo a Estados Unidos en la guerra de Afganistán en 2001. La prioridad de este primer ministro, sin embargo, era la educación, de acuerdo con su Manifiesto Laborista (Labour Party, 1996). Las primeras *academies* aparecieron durante su gobierno en 2001 (Miller, 2011) y apostó por financiar *faith schools* de otras religiones diferentes a la anglicana o católica (Walford, 2008).

Mientras tanto, la situación social del país se alteró por dos eventos. Por un lado, el ataque terrorista a las torres gemelas en Nueva York en 2001 estremeció y alteró completamente la forma en que Occidente se relacionaría desde entonces con el Islam. Por otro lado, en comunidades del norte de Inglaterra comenzaron a intensificarse constantes disturbios por diferencias raciales. Dichos conflictos fueron investigados en el informe de Ted Cantle, que mostró cómo diferentes comunidades culturales se estaban sintiendo socialmente excluidas, y atribuían

¹¹ El informe *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A discussion paper* fue redactado a petición del gobierno conservador por tres expertos en el panorama educativo: Robin Alexander, Jim Rose y Chris Woodhead. Por la fecha en que fue publicado, enero del 1992, y la coautoría de los tres autores, el informe se conoce coloquialmente como «*The tree wisemen report*», el «informe de los Reyes Magos». Tuvo gran controversia por sus planteamientos conservadores, por ejemplo, las críticas lanzadas a las teorías educativas clásicas de los estadios de aprendizaje de Jean Piaget o la defensa las asignaturas frente a los centros de interés, precedentes del trabajo por proyectos.

dicha exclusión a los *faith schools*. Como centros monoculturales, los *faith schools* parecían estar fallando en el desarrollo de la tolerancia a la diversidad de los alumnos y en la integración de minorías religiosas (Cantle, 2001).

La controversia aumentó con historias como la del *Emmanuel College*, en Gateshead. Se publicó en prensa que en ese centro se estaba promocionando el fundamentalismo bíblico, en concreto, se decía que el creacionismo se estaba enseñando como una ciencia (Herbert, 2002). El caso atrajo la atención de los medios, que seguidamente empezaron a publicar historias de otros centros educativos demandados por enseñar perspectivas creacionistas como verdades científicas, entre ellos, colegios musulmanes, adventistas del séptimo día y baptistas (Branigan, 2002).

Tras los ataques de Londres, en junio de 2005, el país se centró en tratar de enfrentar el terrorismo. Blair dimitió como primer ministro, fruto de la polémica generada por el apoyo a Estados Unidos en la guerra contra Irak y por la falta de control migratorio. Fue sucedido por Gordon Brown (Gillard, 2018), cuya principal aportación, fue tratar de dividir el *Department for Education* en un departamento de niños, escuelas y familias, dirigido por Ed Balls, y otro departamento de innovación, universidades y habilidades, dirigido por John Denham. El propósito era dar una solución más eficaz a los problemas que ambas esferas sociales presentaran. No obstante, los límites entre ambos departamentos eran difusos y esto generó problemas para financiar unos u otros (Gillard, 2018).

Duró poco, pues ante la crisis financiera del 2007-2008, y los negativos resultados del partido laborista en las elecciones locales y europeas, Brown dimitió en 2010, y a su gobierno le siguió el conservador David Cameron, que formó coalición con el partido Liberal-demócrata, siendo primer ministro adjunto Nick Clegg. En lo referente a educación, una de sus principales metas era ayudar a padres y comunidades a mejorar el sistema educativo creando nuevos colegios (*Her majesty's government*, 2010). La coalición nombró a Michael Gove ministro de educación, quien impulsó la iniciativa de convertir todos los colegios de Inglaterra en *academies*, basándose en la idea de que profesores y otros expertos de la educación decidieran cómo mejorar los colegios y que éstos, a su vez, fueran financiados por compañías privadas (Barkham y Curtis, 2010). Las autoridades locales perdían así control sobre los colegios y muchos vieron en esta iniciativa una estrategia para centralizar el control (Gillard, 2018).

En 2011 se publicó una nueva ley educativa que dismantelaba numerosas reformas llevadas a cabo durante los gobiernos de Blair y Brown. Disolvieron órganos como el Consejo General de enseñanza en Inglaterra, la Agencia de

Formación y Desarrollo para los colegios y la Agencia del Desarrollo de calificaciones y del currículo. Gran parte la nueva ley se dedicaba a la *academisation*, presentando medidas favorecedoras como suprimir el requisito de especialización y fomentar la implicación de comunidades religiosas, entre otras (*Her Majesty's Stationary Office*, 2011). Ese año la *academisation* fue seguida de la apertura de *free schools*, una iniciativa sueca, y precisamente en este país se cuestionó no por solo no haber contribuido a la mejora de resultados (Miller, 2011) sino por generar también competitividad y segregación social en los centros educativos (Wiborg, 2010). Además de colegios privados, que buscaban fondos gubernamentales y compañías privadas que fundaron sus propios colegios, varios grupos fundamentalistas religiosos abrieron *free schools*, lo cual generó controversia cuando se descubrió que estaban contratando profesores sin cualificación (Shepherd, 2013).

En este contexto, en marzo de 2014, llega la carta al ayuntamiento de Birmingham, supuestamente dirigida a un contacto en Bradford describiendo la operación *Trojan Horse* (Awan, 2017), que había sido probada en determinados colegios de Birmingham y que estaba lista para ser aplicada en centros educativos de Bradford. Dicha carta fue investigada desde el ayuntamiento de la localidad birminghense, liderado entonces por Albert Bore, y desde la Unidad Extremista del *Department for Education*.

De las líneas anteriores, se han podido intuir aquellas decisiones que, arrastradas a lo largo de los años, derivaron en tensiones dentro del panorama escolar y que terminaron manifestándose en el caso que nos concierne. A lo largo de los años posteriores se han suscitado discusiones relacionadas con el tránsito hacia la centralización del control en el gobierno desde las autoridades locales, con el fomento de la privatización de la educación y con la promoción de *academies* y *free schools* y de colegios religiosos que han generado, por un lado, una falta de control sobre el gobierno de los centros educativos y, por otro, una separación cultural importante entre las comunidades religiosas. A continuación, nos centraremos en los debates sobre la pertinencia de los *faith schools*, de las *academies* y la representación social de la comunidad musulmana en el país.

FIGURA 3.1. Primeros ministros británicos y los principales eventos que ocurrieron en su mandato

Primer Ministro		Acciones por la educación	Otros eventos relevantes
Margaret Thatcher	1979	Ley de Reforma Educativa (1998)	
		Actividades de culto diario	
		Generación de los consejos asesores permanentes de educación religiosa	Políticas neo-liberales
		Obligatoriedad del Currículo y derecho de las familias a elegir escuela.	
John Major	1990	Campaña <i>Back to Basics</i> : Vuelta a los valores morales victorianos	Participación de Reino Unido en la Guerra del Golfo
		Desigualdad en el sistema educativo	Pacificación en el norte de Irlanda
Tony Blair	1997		Disturbios en el norte de Inglaterra
		Promoción de los <i>Faith Schools</i>	Segregación de comunidades étnicas y religiosas
			Escándalos creacionistas
Gordon Brown	2007	División del <i>Department for Education</i>	
		Plan para los Niños y Universidades	
Coalición: David Cameron y Nick Clegg	2010	Promoción de las <i>Academies</i> y los <i>Free Schools</i>	Referéndum por la independencia de Escocia.
		Colegios fundamentalistas	Intervenciones militares en Libia, Irak y Siria
		Caso del <i>Trojan Horse</i>	
Theresa May	2016	Recortes en educación y en el programa <i>Free School Meals</i>	Gestiones pre-Brexit
Boris Johnson	2019-2022		Crisis del COVID-19
		Confinamiento: educación en casa.	Independencia de Reino Unido de la Unión Europea

Elaboración propia a partir de Gillard (2018) y Cole (2020)

2.2. *Faith schools*: Colegios para todos vs. Integración social

Desde la iniciativa de Blair por fomentar la creación de *faith schools*, el debate se ha centrado en determinar qué es lo mejor en términos educativos: una escuela que permita conocer en profundidad la cultura de procedencia, o bien, una escuela que permita a los alumnos extranjeros integrarse en la sociedad en la que se encuentran. La respuesta varía según el objetivo: comunidades separadas o unidas. La situación resulta compleja.

Para empezar, parece ser una opinión común en Inglaterra que los *faith schools* tienen mayor calidad educativa, y así lo creía también el ministro Blair (Gillard, 2007; Walford, 2008), si bien esta creencia es cuestionada (Clayton *et al.* 2018) y se centra además en los *faith schools* cristianos. Para continuar, las medidas asumidas por Blair respondieron, según Gillard (2007), a un impulso del primer ministro de mostrar su compromiso con el multiculturalismo, abriendo entre 1998 y el 2000 hasta seis colegios musulmanes, adventistas y judíos. El propósito de Blair parecía ser fomentar la calidad educativa mediante colegios regentados por comunidades religiosas y brindar esta oportunidad a todas las confesiones.

Sin embargo, Walford (2008) identifica tres fenómenos que cuestionan este compromiso del ex primer ministro con la multiculturalidad. Primero, en el caso de los colegios cristianos, muchas veces se ha especulado con la idea de que fueran muy selectivos con los alumnos según su nivel y clase social. Dicha selección podría explicar su buena fama en términos académicos, sugieren Clayton *et al.*, (2018). Si el centro elige a los mejores estudiantes, se obtendrán mejores resultados, independientemente de la condición religiosa del centro. Segundo, el informe de Cante (2001) mostraba evidencias de que la promoción de colegios religiosos de todas las confesiones no hacía más que fomentar la segregación entre comunidades, derivando en tensiones entre grupos étnicos, como las acontecidas en los disturbios de principios de siglo en Bradford, Burnley, Oldham y Leeds. Tercero, se ha mostrado que el currículo de algunos *faith schools* cristianos ha incluido ideas intolerantes o radicales, y esta evidencia no ha tenido una trascendencia tan grande como cuando algo similar ha ocurrido en un contexto religioso musulmán (Walford, 2008). Cuando el *Trojan Horse* salió a la luz, la preocupación que ya existía por los *faith schools* musulmanes incrementó en lo relativo al terrorismo y a la seguridad nacional.

El papel y la existencia de los *faith schools* en sociedades seculares cada vez se concibe menos oportuna. Los argumentos para una visión crítica de estos colegios se mantienen en la amenaza que suponen para la cohesión social y los riesgos percibidos de adoctrinamiento. Sin embargo, este tipo de centros siguen estando muy valorados entre la ciudadanía británica, y su número ha seguido aumentando en la nación (Gillard, 2007).

2.3. *Academisation*: Centralización vs. Autonomía local

Las noticias que sobre el *Trojan Horse* se publicaron enfatizaban que el supuesto complot parecía estar beneficiándose de las libertades asociadas al programa de las *academies* del gobierno. A comienzos del año 2014, Gove se reunió con Albert Bore, alcalde del ayuntamiento de Birmingham. Según Brigid Jones, concejal en Birmingham, Gove preguntó a Bore qué iban a hacer respecto al escándalo de la carta. Bore le recordó que, al tratarse de *academies*, la responsabilidad recaía en el gobierno (Shackle, 2017).

El movimiento de la *academisation* surgió como resultado de la preocupación social ante el fracaso de algunos de los colegios presentado en los medios de comunicación (Baxter, 2016). Con el argumento de poner en manos de los maestros la educación en Reino Unido y apoyar a los colegios para que desarrollaran sus propias filosofías, currículos y organización de sus recursos, afirmaba el *White Paper: Higher Standards, Better Schools for All* (Department for Education, 2005), el gobierno había promocionado la *academisation* de los colegios en todo el país. Sin embargo, se especula con la idea de que el propósito real hubiera sido transferir el control que las autoridades locales ostentaban al gobierno central (Barton y Hatcher, 2014). ¿Puede el gobierno controlar los colegios de todo el país? ¿Puede conocer la especificidad de cada localidad para atender a sus necesidades? El *Trojan Horse* resulta una base sólida para responder negativamente a estas cuestiones. El escaso margen de decisión con el que las autoridades locales cuentan provoca la centralización del poder en un gobierno con conocimiento limitado de lo que realmente ocurre o se necesita en cada localidad. Ante el estallido del caso, la sucesora de Gove, Nicky Morgan, anunció que Birmingham tendría continua vigilancia a través de un inspector educativo, reforzando el control directo de los colegios en esta localidad. Sin embargo, se siguieron promocionando las *academies*.

2.4. Representación social de la comunidad musulmana

Pese a la riqueza de religiones y culturas existentes en la sociedad británica, su representación social es escasa. En el ámbito educativo concretamente, en Birmingham, de reconocida fama por gran diversidad de religiones y culturas, únicamente el 6.7% del profesorado y el 2.4% de directores de centro proviene de una minoría étnica o religiosa (Awan, 2017), mientras que la proporción de minorías étnicas entre los alumnos era cuatro veces superior a la media nacional en 2002. El porcentaje de población escolar perteneciente a minorías étnicas era 66,6%, frente al 28,9% que se presenta a nivel nacional (Holmwood y O'Toole, 2018), lo que hacía de ella una autoridad educativa local especial, centrada en resolver y prevenir problemas raciales.

En 2010 se lanzó la iniciativa «*Project Champion: Scrutiny Review*» por la cual se instalaron 216 cámaras de vigilancia en zonas habitadas por comunidades musulmanas en Cardiff, Glasgow y Birmingham, como medida antiterrorista. Trajo mucha controversia por ser visto como una medida discriminatoria, innecesaria y que no había sido debidamente consultada. De hecho, se demandaba que corría el riesgo de violar el artículo 8 de los Derechos Humanos, relativo al derecho a la privacidad, o la Ley de Protección de Datos. Se justificó, sin embargo, como una medida que reduciría el crimen, facilitaría el trabajo de la policía y, según el informe, fomentaba un sentimiento de seguridad en la comunidad (Birmingham City Council, 2010).

Este tipo de sucesos apoyan la existencia de prejuicios y falsas asunciones sobre la religión musulmana, la cual se promueve en la población a través de los medios de comunicación. El estudio de Revell (2010) sobre las interpretaciones de niños de primaria sobre el Islam en Reino Unido, constató que el conocimiento de los alumnos era resultado de una compleja red de relaciones en familia, escuela y medios de comunicación, no así de lo que aprendían en la asignatura de religión. Dos tercios de los alumnos entrevistados relacionaban Islam con el término «guerra» y un 11% con «terrorismo». En general, todos los niños entrevistados encontraban dificultades para encontrar semejanzas entre ellos mismos y los seguidores del Islam, mostrando nociones incorrectas como que los musulmanes son pobres, estrictos, siempre tienen grandes familias o que no pueden salir por la noche. Este estudio ejemplifica bien la percepción de las personas que siguen otras religiones como diferentes, lo cual implica grandes riesgos de que las nuevas generaciones no consigan ver en otras culturas a individuos semejantes.

Admitiendo un fracaso en la actuación ante el *Trojan Horse*, Albert Bore explicaba que en muchas ocasiones no había tomado medidas por temer el riesgo de ser considerado islamófobo. El propio compromiso con la cohesión de la comunidad queda dificultado según hacia qué lado se podía inclinar (Baxter, 2016), y este miedo evidencia que el racismo, y en concreto la islamofobia, tenían un papel importante en el caso. La opinión pública determinada por los medios de comunicación pudo ejercer una influencia demasiado fuerte sobre las decisiones políticas.

En la Parte II contemplábamos los prejuicios surgidos por causas religiosas y cómo en nuestro contexto occidental actual, los musulmanes son percibidos como «ellos» frente a «nosotros» (Cavanaugh, 2003). También, veíamos que en los prejuicios hacia la comunidad musulmana se pueden contemplar cómo la imagen del musulmán nativo influye en la del musulmán inmigrante.

Los conflictos armados en países como Irak y Siria hicieron aumentar el miedo hacia lo musulmán y el Islam se preconice en muchos países occidentales de forma generalizada y sesgada. En un análisis de hasta 6.507 artículos de prensa, Poole (2000) constató que la mayoría sugería que los musulmanes son diferentes e incapaces de encajar en la sociedad británica. En consecuencia, el colectivo musulmán inmigrante trata de mantener su diferenciación y presenta mayores recelos para la convivencia en el país de residencia (Del Olmo, 2009).

Durante el gobierno de Tony Blair, la culpabilidad de la comunidad musulmana se ha visto defendida especialmente por Gove (2006). Se hace visible en su obra y en las medidas tomadas ante el caso. La consecuencia políticamente más llamativa es que, según Antón y Hernández (2016), los países desarrollados han comenzado a contemplar la emergencia de partidos de ultraderecha que defienden el nativismo, una ideología que rechaza la inmigración en favor de preservar a la población propia del mismo, en respuesta a los movimientos migratorios muchas veces surgidos como consecuencia de conflictos armados en los países de origen. Se plantea que una de las principales causas de esta inclinación es la falta de educación intercultural de los ciudadanos; tanto en nuestros antecedentes históricos, pues corremos el riesgo de caer en los mismos errores del pasado, como en el ejercicio de la reflexión y del pensamiento crítico, esenciales para evitar ser persuadidos por ideas perniciosas y engañosas transmitidas con fines lejanos al bien común y a la convivencia en la sociedad.

3. El legado del *Trojan Horse*

3.1. Investigación sobre el caso

Tras la aparición de la carta en el ayuntamiento en Birmingham y su filtración a los medios de comunicación, se pusieron en marcha varias investigaciones para indagar en lo ocurrido. El ayuntamiento envió la carta a la policía de West Midlands; simultáneamente, la responsable de Educación en el ayuntamiento de Birmingham, Brigid Jones, reveló haber recibido cientos de alegaciones sobre acoso a profesorado no musulmán y conspiraciones para controlar colegios (Elkes, 2014). La agencia de inspección educativa Ofsted llevó a cabo la primera investigación, que se publicó el 9 de junio del 2014, casi tres meses después. El entonces director Michael Wilshaw, lideró la inspección de emergencia a 21 escuelas (Gillard, 2018), cinco de ellas se valoraron como inadecuadas y puestas en medidas especiales, cuando previamente dos de ellas, *Park View* y *Oldknow*, ya habían recibido una inspección y habían sido valoradas como buenas o sobresalientes (Awan, 2017).

3.1.1. La investigación de Ofsted: la historia de *Park View*

El centro *Park View* de Birmingham ganó fama al ser un colegio de gran cantidad de alumnado inmigrante que mejoró notablemente. Tanto el rendimiento académico como la disciplina en este colegio despertaron el interés de las instituciones educativas, especialmente en el gobierno. *Park View* pasó a ser una *academy* y se instituyó una red de colegios con similar nivel de inmigración en Birmingham. Todos estos centros fueron incriminados en la carta (Shackle, 2017). Por su papel protagonista en el caso, y dado que fue uno de los principales colegios a los que se aludía en la carta (Diamond, 2022), recurrimos a la inspección que se realizó en este centro como ejemplo para describir el rol de la agencia de inspección Ofsted en el caso.

Así, en este apartado se introduce un segundo trabajo empírico, un análisis documental de contenido de los informes oficiales de Ofsted sobre el centro educativo *Park View*. En función de su propósito, según la clasificación de López Aranguren sería un «análisis para describir cambios en el contenido» de los documentos (López Aranguren, 1996, p. 6). La intención del análisis es comparar las valoraciones realizadas sobre *Park View* en 2014 y las realizadas en los años

anteriores sobre el mismo centro educativo, en 2007 y en 2012, estos informes constituyen las unidades de muestreo del análisis.

Los tres informes comienzan con una serie de datos objetivos del centro y la ley utilizada como referencia para la inspección y los siguientes apartados se encargan de evaluar de forma cualitativa el rendimiento académico del centro, desarrollo personal y bienestar del alumnado, calidad del profesorado y del currículo la administración del centro, e indicaciones de mejora. Al final de los documentos se otorga una calificación numérica a cada aspecto comprendido dentro de cada uno de los apartados anteriores. En el informe de 2012 se añaden una serie de felicitaciones a estudiantes y personal por la mejora que el colegio demostró en la inspección.

Se han escogido como unidades de registro aquellos conceptos que servían para comparar los informes. Así, en un primer grupo dedicado al centro se han identificado conceptos como oradores externos, uso del internet, educación sexual, acoso escolar, igualdad de oportunidades y educación sobre la diversidad cultural, y en un segundo grupo dedicado al personal y a la gestión personal se identifican los conceptos confianza, implicación del equipo directivo, intimidación, transparencia en la contratación, rigurosidad en la evaluación del personal y de los estudiantes, seguridad y capacidad de mejora. Dichos conceptos se recogen en diferentes observaciones de los dos informes, las cuales se corresponden con las unidades de contexto del análisis (López Aranguren, 1996). Las observaciones registradas en los informes sobre el centro se pueden consultar en la Tabla 3.2. y sobre el personal y la gestión del personal en la Tabla 3.3.

En el informe de 2014 destaca una incongruencia significativa. Aunque el comportamiento y protección de los alumnos recibió la valoración de «inadecuado», cuando se señalan las fortalezas de la *academy* se plantea que el comportamiento de los alumnos es bueno, especialmente entre los alumnos de mayor nivel académico (*Ofsted Report*, 2014). Pero no solo existe esta incoherencia. Si se comparan con las de los informes anteriores de este centro educativo, las valoraciones son llamativamente opuestas. Todo cambia tras las sospechas y la desconfianza que generó el caso a través de los medios y en el gobierno. Cuando la carta salió a la luz, la opinión pública se volcó sobre los colegios implicados, posiblemente afectando a la imparcialidad de la inspección. Curiosamente, señalan Holmwood y O'Toole (2018), todo lo que había sido elogiado en el centro *Park View* como promotor de su éxito en 2007 y en 2012 fue considerado problemático en las inspecciones para identificar el complot para islamizar los centros educativos en 2014.

TABLA 3.2. Observaciones de la investigación en Park View en 2007, 2012 y 2014 sobre el centro

Informe de Ofsted 2014 Motivos por los que el colegio se valora en «medidas especiales»	Informes de Ofsted 2007 y 2012 Observaciones en los informes anteriores
Los oradores externos no se han revisado correctamente. Por ejemplo, aquellos que hablan con los estudiantes como parte del programa de asambleas de temática islámica (2014, p.1).	Se hacen controles muy cuidadosos de la idoneidad de los adultos para trabajar con niños (2012, p.8).
A los estudiantes no se les enseña a usar Internet de forma segura. No se les enseña educación sexual y relaciones de manera efectiva. No se les apoya adecuadamente para entender cómo protegerse de todo tipo de acoso escolar (2014, p.1).	Los estudiantes (...) se sienten seguros y saben cómo responder a los muy pocos incidentes de comportamiento antisocial o acoso escolar (2007, p.6). Los estudiantes hablan con madurez sobre el acoso escolar en todas sus formas y afirman que no es tolerado en la escuela (2012, p.4).
La igualdad de oportunidades no se promueve bien (2014, p.1).	La promoción de la igualdad de oportunidades está en el corazón del trabajo de la escuela, creando un ambiente muy positivo y armonioso (2012, p.7).
Hay pocas oportunidades para que los estudiantes aprendan acerca de diferentes tipos de creencias y culturas en los cursos superiores. A los estudiantes no se les enseña la ciudadanía lo suficientemente bien y no se les prepara adecuadamente para la vida en una sociedad diversa y multicultural (2014, p.1).	La diversidad es valorada y celebrada (2007, p.4). Los estudiantes disfrutan de muchas oportunidades de celebrar la diversidad y reflexionar sobre sus vidas, a través de la provisión de culto colectivo y programa de asambleas bien organizados por la escuela (2007, p.5).

Elaboración y traducción propias a partir de los informes de Ofsted en 2007, 2012 y 2014.

Al comienzo, plantean que el trabajo de la *academy* para fomentar el conocimiento de los riesgos del extremismo era inadecuado, aspecto que no se menciona en los dos informes anteriores. Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el informe de 2014 se critica el escaso veto puesto a oradores externos al colegio, mientras que en el informe de 2012 se valoran las cuidadosas revisiones realizadas para asegurar la adaptación de los adultos que trabajan con niños. En 2014 también se plantea que los alumnos no reciben formación sobre el uso de Internet, las relaciones sexuales o el acoso. Si bien en los dos informes previos no se hace mención del uso de Internet o a la educación sexual, sí se valora positivamente la forma madura en que los alumnos hablan del acoso escolar en todas sus manifestaciones.

Respecto a la equidad de oportunidades, en 2014 se considera que no está bien promovida, pero en el informe de 2007 se presenta como un ítem valorado como bueno y en 2012 van más allá, escribiendo que la promoción de la equidad de

oportunidades está en el corazón del trabajo del colegio. En lo relativo a la diversidad, en 2014 plantean que hay escasas situaciones para hablar de diferentes culturas y creencias y que no se prepara a los estudiantes para vivir en una sociedad multicultural. Esta aseveración vuelve a chocar con lo planteado en el informe de 2007, donde en dos apartados se dice que la diversidad es valorada y celebrada en muchas ocasiones, gracias a las asambleas y actividades de culto colectivo.

Las incongruencias son menos explícitas en los argumentos referentes al personal y a la gestión escolar. En los tres informes se han utilizado los mismos instrumentos de observación: entrevistas a alumnos, a familias y a personal docente y no docente, pero el testimonio del personal en los informes muestra realidades muy dispares, especialmente en el rigor de la evaluación, las medidas de seguridad y la capacidad de mejora. Primero, sobre el rigor en la evaluación de los alumnos, en 2014 se denuncia que los directivos no evalúan con suficiente precisión los logros de los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales; pero en 2012 se elogia un programa de autoevaluación riguroso, y se valoraba el progreso de los alumnos con necesidades especiales, discapacidades o de minorías étnicas y lingüísticas. Segundo, en 2014 se señala el fracaso de los directores al garantizar la seguridad de los alumnos, cuando en 2007 aparece en el informe que los requerimientos de seguridad eran rigurosamente aplicados, y en 2012 las políticas y procedimientos de seguridad eran valorados como excelentes y regularmente revisados. Tercero, la capacidad del equipo directivo para mejorar se considera insuficiente en 2014, pero en 2007 se valoraba el liderazgo riguroso de la directora para conseguir una rápida mejora del colegio, y en 2012 se destacaba una promoción la autoevaluación para la continua mejora del centro. ¿Cómo pudo cambiar tanto en tan poco tiempo?

Varios autores criticaron la inspección de Ofsted por considerarla sesgada (Awan, 2017; Shackle, 2017), y es que, aunque los conceptos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje eran concretos y fácilmente verificables como se puede ver en la Tabla 3.2., los referentes al personal y a la gestión escolar resultaban ambiguos y generalistas. Las sospechas sobre la mala praxis de Ofsted en el caso no constituyen el primer cuestionamiento de la organización. *Watching Watchmen*, un grupo de expertos de ideología centrista, determinó que los inspectores no disponían de habilidades para hacer juicios justos y que deberían pasar un examen de acreditación (Simons y Waldegrave, 2014). A demás de la de Ofsted, surgieron muchas más investigaciones, a petición de unos y otros órganos de gobierno.

TABLA 3.3. Observaciones de la investigación en Park View en 2007, 2012 y 2014 sobre el personal y la gestión escolar.

Informe de Ofsted 2014	Informes de Ofsted 2007 y 2012
Motivos por los que el colegio se valora en «medidas especiales»	Observaciones en los informes anteriores
Un número significativo del personal informa a los inspectores de que no tienen confianza ni en los altos dirigentes ni en los <i>governors</i> (2014, p.1).	La moral es alta y todo el personal trabaja eficazmente como equipo (2007, p.4).
El personal cree que los <i>governors</i> se involucran inapropiadamente en el gobierno de la <i>academy</i> (2014, p.1).	La inversión de la directora en «desarrollar su propio personal» está fortaleciendo el trabajo en equipo y permitiendo a las personas a todos los niveles (...) (2007, p.7).
Algunos empleados se sienten intimidados y temen hablar en contra de los cambios (2014, p.1).	
La <i>academy</i> no ha asegurado que los procesos de contratación al designar o promover personal sean justas y transparentes (2014, p.1).	La inversión del director en el desarrollo profesional del personal es encomiable (2007, p.5).
Los altos dirigentes y <i>governors</i> no evalúan el trabajo de la <i>academy</i> con la suficiente rigurosidad (2014, p.1).	La escuela ha establecido un programa excepcionalmente riguroso de autoevaluación (2012, p.6).
No supervisan el logro de diferentes grupos de estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (2014, p.1).	Los estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidades especiales hacen un progreso excelente, al igual que los estudiantes de herencias étnicas minoritarias y aquellos que hablan inglés como un idioma adicional (2012, p.5).
Los <i>governors</i> no han garantizado que se cumplan los requisitos de seguridad y otros deberes legales (2014, p.1).	Todos los requisitos para salvaguardar a los estudiantes están en vigor y se aplican rigurosamente (2007, p.7).
No hay suficiente capacidad en el equipo de liderazgo o entre el órgano de gobierno para lograr mejoras (2014, p.1).	La seguridad de las políticas y procedimientos es excepcional. Se revisan regularmente, (...) (2012, p.8).
	El liderazgo decidido y riguroso de la directora ha sido clave para mantener la rápida mejora de la escuela. (2007, p.7).

Elaboración y traducción propias a partir de los informes de Ofsted en 2007, 2012 y 2014.

3.1.2. Los informes de Clarke y Kershaw

Peter Clarke, jefe de la división antiterrorista de la policía metropolitana de Londres llevó a cabo otra investigación sobre el caso solicitada por Michael Gove el 22 de julio del 2014. Esta investigación fue vista como un acto provocativo (Barton y Hatcher, 2014), pues el hecho de que el ministro de educación delegara en el comando antiterrorista situaba el caso directamente en el contexto del extremismo violento (Holmwood y O'Toole, 2018). Fue ampliamente criticado por

los miembros de la comunidad, la autoridad local y la policía (Awan, 2017). Clarke se defiende en su informe, alegando que ostentó el cargo en la división antiterrorista hasta 2008, y que no enfocó del informe desde esa perspectiva.

Me ha dolido explicar a todos los que he conocido durante la investigación que no he abordado mi tarea desde la perspectiva de la lucha contra el terrorismo, ni a través de la línea de prevención de la estrategia antiterrorista del gobierno¹².

(Clarke, 2014, pp.17-18)

Clarke revisó informes de la Agencia de Financiación Educativa y de Ofsted. Tuvo también acceso a toda documentación que pudiera ofrecer el ayuntamiento de Birmingham. La fuente clave para la investigación fue el testimonio personal obtenido de 50 entrevistas y reuniones con directores, profesorado y otro personal escolar. Los entrevistados, comenta el autor, alegaban preocupación por las consecuencias adversas que pudiera tener su participación en la investigación (Clarke, 2014).

Casi al mismo tiempo, el ayuntamiento de Birmingham solicitó otra investigación a Ian Kershaw, director de educación del norte de Birmingham, el 14 julio 2014. Kershaw entrevistó a 50 testigos y, a diferencia de Clarke, no encontró evidencia de radicalización, pero sí esfuerzos de regir el colegio por estrictos fundamentos religiosos. En su introducción, pide que el informe sea leído considerando que los temas en él tratados no afectan a la mayoría de los colegios de la ciudad, de los cuales gran parte eran altamente exitosos (Kershaw, 2014).

Los autores compartieron información siempre que fue posible (Barton y Hatcher, 2014). En su introducción, Clarke demanda que la investigación tuvo lugar en un clima de gran rumor, especulación y aseveraciones sin evidenciar. Por ello, buscó en todo momento colaborar con Kershaw para minimizar las confusiones derivadas de la controversia mediática y su impacto en los alumnos y familias implicadas. Solo en ocasiones en las que un testimonio no podía compartirse con terceros se limitó la puesta en común de datos (Clarke, 2014).

Los dos informes constituyen uno de los principales recursos para el estudio que se han utilizado en las principales fuentes de referencia sobre el caso (Holmwood y O'Toole, 2018; Diamond, 2022), reflejando significativos puntos de

¹² Orig.: I have been at pains to explain to everyone I have met during the course of the investigation that I have not approached my task from the perspective of counter terrorism, nor through the lens of the Prevent strand of the government's counterterrorism strategy.

convergencia, que corroboran lo ocurrido en Birmingham, así como divergencias que reflejan los enfoques y los objetivos de cada uno de los investigadores. Clarke, más generalista, aborda información y recomendaciones para todos los órganos de gobierno, desde el nivel local al nacional, y Kershaw se dirige casi exclusivamente al ámbito de Birmingham y su ayuntamiento.

Los dos autores comienzan tratando de determinar la veracidad de la carta. Clarke comienza por describir cronológicamente los hechos conocidos en los centros mencionados, refiriéndose a ellos como ejemplos del éxito que había tenido el plan de control en Birmingham. Los que cita Clarke son los que aparecieron en la carta y los motivos por los que se les implicaba en el complot. En colegio de primaria *Adderley* algunos miembros del personal trataban de acusar al director de falsificar cartas de dimisión. En los colegios *Regents Park Community* y en *Springfield* se describían eventos de la misma naturaleza ocurridos en 1993-94 y en el colegio *Saltley Specialist Science College* evidenciaron que el equipo de gobierno había conseguido que el director Balwant Bains pidiera su dimisión (Clarke, 2014).

De su entrevista con Bains, Clarke destaca varias irregularidades identificadas en otros colegios investigados en el informe, las cuales también son mencionadas en el informe de Kershaw (Tabla 3.4.), quien analiza los pasos para controlar a los colegios descritos en la carta. Los sitúa en un plano para analizar la proximidad entre ellos y las mezquitas locales, para comprobar el primer paso del supuesto complot, sobre la identificación de los colegios vulnerables. Kershaw destaca los patrones de conducta comunes que sugerían una conexión entre ellos y, finalmente, determina si cada paso mencionado en la carta se pudo comprobar en los colegios sospechosos, indicando: «sí», «no» o «podría ser». Los centros que fueron identificados con la mayoría de lo indicado en la carta fueron *Adderley*, *Golden Hillock*, *Highfield*, *Lozells*, *Moseley*, *Nansen*, *Park View* y *Saltley*, 8 de los 14 que aparecen en la Tabla de Kershaw. Cada colegio con más de una respuesta afirmativa fue inspeccionado (Figura 3.4.).

Kershaw atribuye a los *governors* de los colegios implicados un fracaso en la vigilancia por la seguridad requerida en los estándares públicos. Los *governors* ignoraban las regulaciones financieras y las decisiones no eran objetivas ni transparentes, tampoco la formación continua de los nuevos *governors* (Kershaw, 2014). El autor aseguró ver en los colegios evidencias de los cinco pasos descritos en la carta, los cuales, como se puede apreciar en la Tabla 3.4., coinciden en gran medida con los de Clarke.

Según Clarke, se reveló una imposición de actitudes segregacionistas y prácticas de una corriente del Islam Sunní, que de no ser intervenidas inhibirían la participación de los alumnos en la sociedad británica moderna (Clarke, 2014). Parecía ser un intento deliberado de convertir colegios seculares del estado en colegios religiosos, que podría desprenderse de un movimiento internacional para incrementar el rol del Islam en educación. Junto a esta idea, reporta algunos de los pequeños promotores de esta presunta iniciativa: la asociación de colegios musulmanes en Reino Unido, la junta internacional de educación, investigación y recursos el consejo musulmán británico o la asociación de padres musulmanes.

TABLA 3.4. Principales observaciones de Clarke y Kershaw

Clarke (2014)	Kershaw (2014)
Irregularidades en los procesos de contratación: Los puestos de responsabilidad eran ocupados en función de intereses individuales (párr 4.2).	Nombramientos inapropiados: Se daban cargos de responsabilidad a amigos o familiares (párr. 9.6.).
Acoso e intimidación a directores y personal (párr 3.1.).	Extorsión a los directores: Se les exigía continuamente información, retándoles o menospreciándoles en las inspecciones de Ofsted (párr. 9.2 - 9.4.).
Modificaciones del currículo: El componente religioso era exacerbado las lenguas modernas no se enseñaban y existían restricciones para la educación religiosa (párr. 3.1.).	Modificaciones del currículo: Se exigía a los directores eliminar el conocimiento de otras religiones o la educación afectivo-sexual (párr. 9.1.).
Proselitismo inapropiado en colegios no religiosos: Se reforzaba la identidad musulmana y se excluían las demás. Se enseñaban las creencias como hechos, se decoraban las escuelas con pósters y motivos islámicos, se obligaba a rezar, se introducían de prácticas islámicas conservadoras y las asambleas versaban sobre temáticas antioccidentales. Se habrían observado comportamientos intolerantes y homófobos (párr. 4.1.).	Asambleas de contenido islámico: Dichas asambleas no contaban con la autorización del consejo asesor permanente de educación o del Department for Education en el caso de las academies, lo cual implica que estaban incumpliendo la ley (párr.10).
Tratamiento desigual y segregación: Existía división por líneas raciales y de género: se excluían a alumnos no musulmanes de actividades enriquecedoras y se reforzaba la identidad musulmana para exclusión de otros (párr. 4.1.).	

Elaboración y traducción propias a partir de los informes de Clarke y Kershaw

Kershaw no veía evidencias de un complot coordinado para controlar los colegios en favor de los estudiantes musulmanes. Elogia el interés creciente de la comunidad musulmana en Birmingham por participar en el desarrollo de los colegios y *academies*, pero las observaciones realizadas muestran que la forma en

que algunos individuos buscaban alcanzar este objetivo era cuestionable. Dichos individuos fueron identificados en varios colegios del área, en los que se movían cambiando roles y de los que se descubrieron, mediante los testimonios de testigos, conexiones entre ellos y procesos de reclutamiento inadecuados.

Ambos informes identifican responsabilidades en los mismos órganos: en el ayuntamiento, en el gobierno, o en el *Department for Education*, en el órgano de inspección Ofsted y en los consejos asesores permanentes de educación. Posterior a las conclusiones planteadas sobre la responsabilidad de cada órgano, los autores recomiendan estrategias y pautas de acción según la información obtenida en el curso de la investigación. La diferencia en ambos informes está en la cantidad de recomendaciones para los órganos a los que van dirigidas. Para resolver los problemas observados, Clarke arroja propuestas especialmente para el *Department for Education*, el Ayuntamiento de Birmingham, Ofsted y unas observaciones generales. Kershaw se dirige específicamente al ayuntamiento y las autoridades locales, abordando la estrategia, el liderazgo, la formación, la monitorización del gobierno y la gestión de las quejas, así como la interacción del ayuntamiento con otros cuerpos de gobierno.

Sobre el ayuntamiento de Birmingham y las Autoridades Educativas Locales

Clarke demanda que el desempeño de las funciones del ayuntamiento de Birmingham había sido inadecuado, pues la mayoría de los colegios investigados y en los que se detectaron malas prácticas eran mantenidos por el consistorio. Asevera, por un lado, que el ayuntamiento ya conocía las principales alegaciones destacadas en la carta del *Trojan Horse* antes de que esta llegara, desde finales de 2012, según otros documentos y cartas encontradas, donde los directores de los centros expresaban su preocupación sobre las prácticas que estaban teniendo lugar en los colegios (Clarke, 2014, Párr. 8.8). Por otro lado, plantea que el ayuntamiento no apoyó a los directores que estaban siendo acosados por su equipo directivo, especialmente en los colegios *Moseley*, *Golden Hillock* y *Saltley* (Párr.8.13).

Kershaw sugiere que el fracaso del ayuntamiento de Birmingham al atajar estos problemas se exacerbó con la idea de que el consistorio no estaba dispuesto a abordar temas controvertidos con la gestión de los colegios por el riesgo de ser acusado de ser racista o islamófobo (Kershaw, 2014, Párr.95). Las principales faltas por las que Kershaw responsabiliza a la alcaldía de Birmingham se basan en la monitorización del riesgo, por un lado y en la gestión de las quejas que recibía por otro. Sobre la monitorización del riesgo, el autor destaca la progresiva reducción de recursos destinados a la vigilancia de los colegios, adoptando un enfoque

especialmente laxo en las *academies* (Kershaw, 2014, Párr.36). Los únicos datos que se utilizaban para la evaluación de los colegios eran los resultados de los exámenes y los informes de Ofsted pero no se analizaban datos que se considerarían esenciales para evaluar el riesgo de determinados estándares de la calidad del liderazgo, como la información financiera o el registro de quejas. Además, si Ofsted calificaba al colegio sobresaliente no se volvía a visitar (Kershaw, 2014, Párr.37).

Desde el principio se criticó la lentitud con que el ayuntamiento respondía a las quejas realizadas por los directores de los centros que estaban siendo intimidados y acosados por *governors* locales de los centros. En la mayoría de las ocasiones, en lugar de atajar el problema, instaban al director a retirarse (Kershaw, 2014, Párr.44). Como solución, Kershaw planteaba las siguientes recomendaciones:

- R.14. Establecer un equipo de trabajo para investigar quejas sobre el comportamiento de los *governors* en los colegios.
- R.15. Revisar política de quejas, con criterios claros para juzgar la efectividad de los informes al director de los servicios del menor cada final de mes.
- R.16. Actuar urgentemente para resolver preocupaciones en colegios específicos (*Al-Hijrah*, *Saltley* y en *Al-Furqan*) sobre seguridad, asuntos financieros y fallos en la investigación de denuncias sobre irregularidades.

Clarke plantea que el ayuntamiento debía revisar sus políticas de apoyo a los colegios subvencionados en sus funciones: revisión e intervención en tendencias emergentes, equilibrio ante tensiones de la comunidad, primando siempre las medidas de seguridad (Clarke, 2014, R.4). En la misma línea, Kershaw propone que el ayuntamiento trabajara con diferentes órganos de gobierno:

- R.17. Con los consejos asesores permanentes de educación: revisar la monitorización de los roles respecto a las determinaciones del consejo y cómo compartir la información obtenida.
- R.18. Con Ofsted: dialogar sobre la revisión de procesos de evaluación de la calidad y currículo en los colegios.
- R.19. Con el *Department for Education*: revisar el proceso de diligencia y determinar la capacidad de las fundaciones de *academies* como patrocinadores de la conversión de colegios en *academies*.
- R.20. Dentro del mismo ayuntamiento: considerar un debate sobre los requerimientos de los colegios seculares para proveer actos de culto religioso, principalmente de carácter cristiano.

En lo relativo al liderazgo, Kershaw sugería además apoyar al personal en la confrontación por malas prácticas (Kershaw, 2014, R.2) y garantizar el acceso a aprendizajes sobre música, deporte o educación sexual, sin que entrasen en juego limitaciones por motivos de cultura o fe (Kershaw, 2014, R.3).

Respecto a la contratación de los *governors*, Clarke (2014) urgía actuar para mejorar el proceso de selección en las escuelas, con las siguientes recomendaciones:

- R.10. Asegurar que recibieran un buen entrenamiento e interviniendo efectivamente ante un *governor* que se desvía en su labor.
- R.11. Revisar la guía de *governors* y clarificar las expectativas de su rol, indicando las habilidades requeridas, tanto de los *governors* como de sus formadores.
- R.12. Salvo circunstancias excepcionales, un *governor* solo podría serlo en dos colegios al mismo tiempo.
- R.13. Reflejar en la página web del centro los detalles del cuerpo de gobierno.
- R.14. Considerar si determinadas personas deben participar en la gestión de escuelas.

Kershaw (2014) añadía:

- R.10. Vigilar el trabajo de los *governors* locales mediante auditorías.
- R.11. Revisar su contratación.
- R. 12. Acercar el servicio de apoyo al personal para aumentar su acceso a información sobre liderazgo, gobernanza y rendimiento en los colegios.
- R.13. Diseñar indicadores sensibles al proceso de reclutamiento, a las quejas del personal, familia y *governors*, al acoso escolar y a la discriminación para evaluar el riesgo en los colegios.

Acerca de la relación con los directores, Clarke proponía al ayuntamiento revisar los acuerdos de compromiso firmados en los últimos cinco años para considerar si eran apropiados y si el ayuntamiento debiera haber hecho más para ejercer su obligación de cuidado (Clarke, 2014, R.6). En este aspecto, Kershaw proponía además revisar la capacidad de supervisión de los colegios (Kershaw, 2014, R.9). Sugería crear una política de trabajo conjunto asegurando controlar las relaciones entre *governors* y dirección y analizando sistemáticamente información relevante (Kershaw, 2014, R.1).

Sobre el Department for Education

Clarke arremete sobre las *academies*, ya que varios de los centros investigados habían adquirido recientemente ese estatus y, según sus informantes, aunque las malas prácticas ya habrían tenido lugar antes, se intensificaron tras generar esta transformación:

Las *academies* responden ante el Secretario de Estado, pero tal responsabilidad puede resultar inadecuada en circunstancias en las que el órgano de gobierno escolar está llevando a cabo una agenda inapropiada, aunque el desempeño educativo y financiero de la *academy* indique que todo va bien¹³.

(Clarke, 2014, Párr. 9.2).

Clarke plantea que el *Department for Education* debería haber estado más atento a los cambios de gobernanza en las *academies* y asegurarse de que cumplieran con los requisitos acordados, no contando únicamente con el testimonio de testigos voluntarios, sino con un plan de inspección adecuado. Por ello, Clarke recomienda al *Department for Education* revisar el proceso por el que los colegios se pudieran convertir en *academies* o formar fundaciones y asegurar una evaluación adecuada de su capacidad (Clarke, 2014, R.7), así como requerir a las *academies* que notificaran cambios en el cuerpo *governor* al *Department for Education* (Clarke, 2014, R.8).

Otras recomendaciones de Clarke para el *Department for Education* fueron las siguientes:

- R.1. Revisar el proceso por el que se premiaba con el certificado QTS al profesorado para evitar abusos.
- R.2. Asegurarse de que todos los colegios incluyeran la estrategia *Prevent* en el rol del profesor designado para la protección infantil.
- R.3. Actuar contra profesores que incumplieran los estándares de enseñanza.
- R.15. Continuar revisando y analizando la evidencia obtenida en la investigación para considerar acciones futuras y extrapolar el caso a otras áreas del país donde pudiera haber problemas similares.

¹³ Orig.: Academies are accountable to the Secretary of State, but that accountability can prove inadequate in circumstances where the governors are pursuing an inappropriate agenda but where the educational and financial performance of the academy indicate that everything is fine.

Sobre la inspección de Ofsted

Clarke apunta a la controversia existente sobre las inconsistencias de las conclusiones del órgano inspector, si bien añade que sus resultados coinciden con los obtenidos con las últimas inspecciones de Ofsted en los colegios puestos en medidas especiales (Clarke, 2014, Párr.9.7). No obstante, aunque las inspecciones de Ofsted concluyen que los colegios no estaban siendo adecuadamente gobernados, Clarke no ve evidencias de problemas de gobierno en general, sino que los problemas se encuentran en determinados directivos de algunos colegios en Birmingham.

Para Ofsted, Clarke recomienda considerar si el marco de inspección es capaz de detectar indicadores de extremismo y asegurar que el carácter del colegio no cambia sustancialmente sin el adecuado proceso (Clarke, 2014, R.9). Y en general, para Ofsted, ayuntamiento y *Department for Education* recomienda revisar sus respectivos canales para asegurar protección adecuada y juicios apropiados de indicadores de extremismo (Clarke, 2014, R.5).

Kershaw indica que Ofsted falló en identificar gobiernos disfuncionales e instancias de manipulación del currículo en sus inspecciones rutinarias (Kershaw, 2014, Párr.54). Además, las quejas dirigidas a la oficina de inspección no estaban llegando al ayuntamiento. Por ello, dice que el ayuntamiento de Birmingham no debería confiar en Ofsted para evaluar la gobernanza de sus colegios. En sus inspecciones, no se ocupa de la gestión financiera, la calidad del currículo o de la adecuación de la gobernanza en general. Si esta labor no es asumida por el gobierno local o por el *Department for Education* en el caso de las *academies*, dice, se genera una inevitable laguna (Kershaw, 2014, Párr.55).

En síntesis, el informe de Clarke evidencia la posición del gobierno ante el caso: «Hubo un intento deliberado de convertir las escuelas estatales seculares en escuelas religiosas en todos los aspectos menos en el nombre»¹⁴ (Clarke, 2014, p.48). Aunque concluye que existían indicios de una trama y esfuerzos de regir el colegio por estrictos fundamentos religiosos, no encontró evidencias de radicalización. Además, reconoce serios fallos en el control de las *academies* por parte del *Department for Education*, y que se debía revisar el proceso por el que los colegios podían adquirir dicho estatus. En el informe plantea que las malas prácticas se habían acelerado tras la conversión de los centros en *academies*. Urgía

¹⁴ Orig.: There was a deliberate attempt to convert secular state schools into exclusive faith schools in all but name.

a la necesidad de considerar cómo seguir el cambio de estatus, de forma que fueran transparentes y comprensibles para todas las partes implicadas.

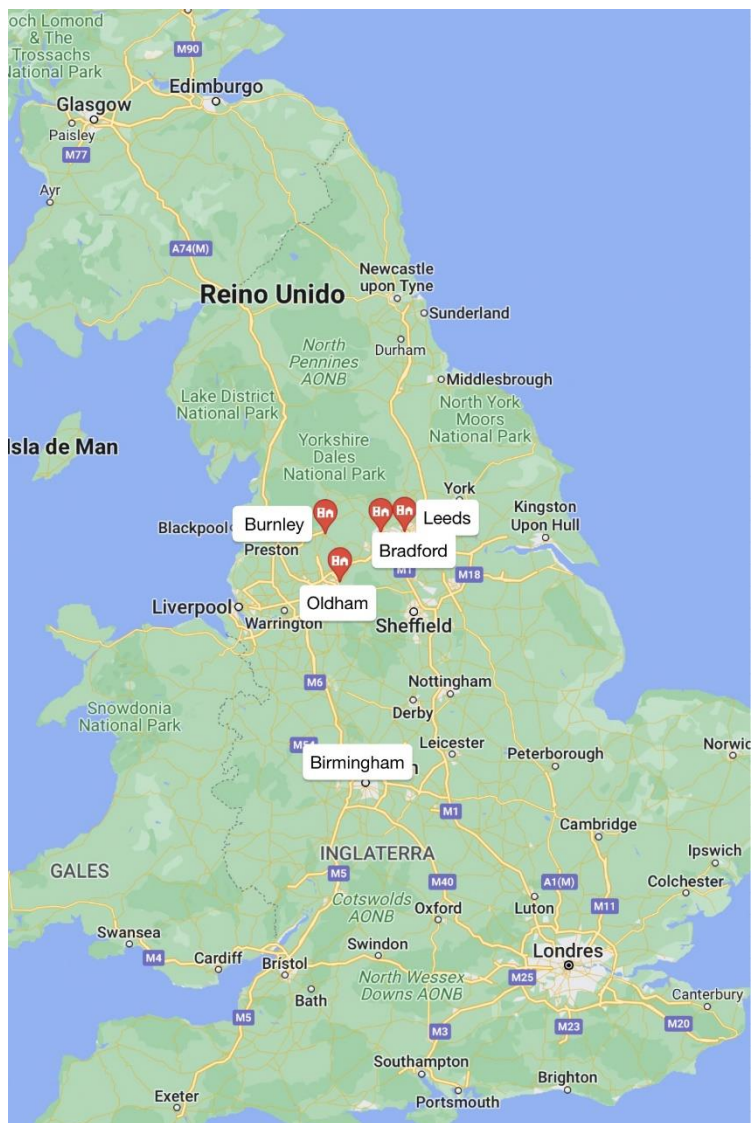
El informe de Kershaw no encontró evidencias de un complot (Awan, 2017), pero sí aportó evidencias de que colegios considerados no religiosos no estaban actuando de acuerdo con su denominación, sin seguir una ética secular. También aportó recomendaciones, dirigidas al ayuntamiento de Birmingham y sin mencionar el problema de las *academies*, ámbito en el que no tenía control. Se ha podido apreciar que en ambos informes había una clara voluntad de aportar soluciones a los problemas surgidos en todos los ámbitos implicados en el caso. Tras un análisis similar al que hemos realizado, Barton y Hatcher (2014) concluían que las recomendaciones realizadas por ambos informes no podrían ser llevadas a cabo sin una revisión de los fuertes recortes en educación, atribuyendo a la complejidad del problema el factor económico. El caso terminó comprobando que la carta había sido un fraude, pero desveló la cantidad de problemas que la política educativa estaba sufriendo en Birmingham en particular y en Reino Unido en general. A continuación, indagamos en las actuaciones que finalmente se llevaron a cabo desde el gobierno del país, profundizando en la estrategia *Prevent* y en la promoción de los valores británicos.

3.2. Decisiones en el ámbito político

El escándalo del *Trojan Horse* tuvo lugar en un contexto determinado por las decisiones tomadas en política exterior e interior. Respecto a la primera, la historia contemporánea ha evidenciado que decisiones como el apoyo de Reino Unido a Estados Unidos en los conflictos armados que perjudicaran a países árabes contribuyó al surgimiento de actos terroristas que, entre otros efectos, produjo miedo y rechazo social a los musulmanes residentes en el país.

Respecto a la política interior, la gestión del *Trojan Horse* estuvo determinada por precedentes similares. En 2001 tuvieron lugar disturbios en las ciudades de Bradford, Burnley, Oldham y Leeds entre grupos étnicos de orígenes blanco y asiático (Johnston, Burgess, Wilson y Harris, 2006) (Figura 3.2). Estas problemáticas sociales fueron atribuidas a una falta de cohesión en las comunidades (Casciani, 2006). Como respuesta a este tipo de conflictos se planteó, tanto en los centros mantenidos como en los independientes, fortalecer el control y desarrollar la moral de los niños a través de la promoción de los llamados «valores británicos». Esta propuesta ganó popularidad en 2014 cuando se dio el caso del *Trojan Horse*.

Figura 3.2. Localización de los disturbios de 2001



Elaboración propia a través de Google Maps y a partir de los datos de Johnston, Burgess, Wilson y Harris (2006)

La estrategia *Prevent*, es un proyecto para financiar iniciativas contra el terrorismo (*Department for Education*, 2015). En 2008, bajo el gobierno de Brown se estimó que en los 261 proyectos llevados a cabo desde esta estrategia en el curso 2007-2008, se había conseguido llegar a 44.000 ciudadanos mediante debates, actividades educativas, culturales y deportivas (*Her Majesty's Government*, 2011). En 2010 fue revisado por el gobierno de coalición, que argumentaba que los fondos destinados a la estrategia *Prevent* podían no estar siendo invertidos en proyectos relevantes (*Her Majesty's Government*, 2010). Por ello, en 2011 se publicó un informe desarrollando lo realizado hasta entonces en lo concerniente a prevenir el terrorismo y planteando nuevas líneas de acción concretadas en tres objetivos: desafiar las ideologías proterroristas, proteger a los vulnerables y apoyar a los sectores con mayor riesgo de radicalización. La educación figura en primer lugar dentro de este tercer objetivo, por delante de Internet, las instituciones religiosas, el sistema sanitario, el de justicia y el sector de las *charities*.

La actualización de 2015 se centró en enfatizar los valores británicos como una guía para preparar a los alumnos para la vida en la Inglaterra moderna. En los párrafos 57 hasta el 76 del informe abordan todo lo relacionado con el sector educativo, y vuelven sobre las mismas indicaciones que en el informe anterior, explicitando en esta ocasión la promoción de los valores británicos como parte de los requisitos de calidad educativa y para el desarrollo espiritual, moral, social y cultural del alumnado (*Department for Education*, 2015).

A partir de entonces, se le encargó a Ofsted la labor de cuidar por el cumplimiento de esta obligación en los centros. El gobierno de coalición pidió a todos los centros educativos desarrollar una estrategia para asegurar la promoción de los valores británicos: seguimiento de la ley, la tolerancia, las libertades individuales, la democracia y el respeto mutuo (Figura 3.3). En el caso de los *maintained schools*, se presentó una guía para promocionarlos (*Department for Education*, 2014a). Su desarrollo debía contribuir a que los alumnos conocieran proceso democrático, que supieran que «la libertad de elegir y mantener otras creencias está protegida por la ley», que «vivir bajo el imperio de la ley protege a los ciudadanos y es esencial para su bienestar y seguridad» y que conocieran «la importancia de identificar y combatir la discriminación», entre otros (*Department for Education*, 2014b, pp. 5-6).

Figura 3.3. Póster sobre los valores británicos presentado en la web de la escuela primaria The Avenue



Fuente: British Values, Equality & Diversity | The Avenue. (2022),
<https://www.theavenueprimaryschool.co.uk/british-values>

Los *independent schools*, los colegios no subvencionados por el Estado, también debían cumplir con la promoción de estos valores. Para ello, se publicó una guía específica (*Department for Education*, 2016) en la que, aparte de describir y dar orientaciones para aplicar los valores británicos, se indica que no se tolerará la promoción de conductas discriminatorias hacia grupos por sus creencias.

La promoción de los valores británicos está estrechamente relacionada con la intención de fortalecer la identidad nacional como medio para cohesionar a la sociedad (Holmwood y O'Toole, 2018). Recientemente se ha especulado mucho con que el fomento del sentimiento nacional podría implicar un mayor deseo de potenciar a la sociedad británica y diferenciarla del resto de Europa.

Las consecuencias de una carta falsa

La carta terminó resultando ser un fraude, pero el problema no terminó. Con el escándalo emergieron fuentes de controversia que alimentaron a los medios de impacto. En líneas generales, promovieron el rechazo hacia la comunidad musulmana de estos colegios y en estas zonas.

El eco mediático que del caso se dio y las numerosas investigaciones que se realizaron tuvieron un gran impacto en el panorama educativo de Birmingham en particular y de Reino Unido en general. De hecho, en respuesta a la investigación realizada por el ayuntamiento de Birmingham y el *Department for Education*,

Michael Gove escribió a todos los colegios de Inglaterra, pidiéndoles estar alerta sobre posibles señales de extremismo, mutilación femenina o explotación sexual entre sus estudiantes, signos, en su opinión, del Islam radical (Burns, 2014).

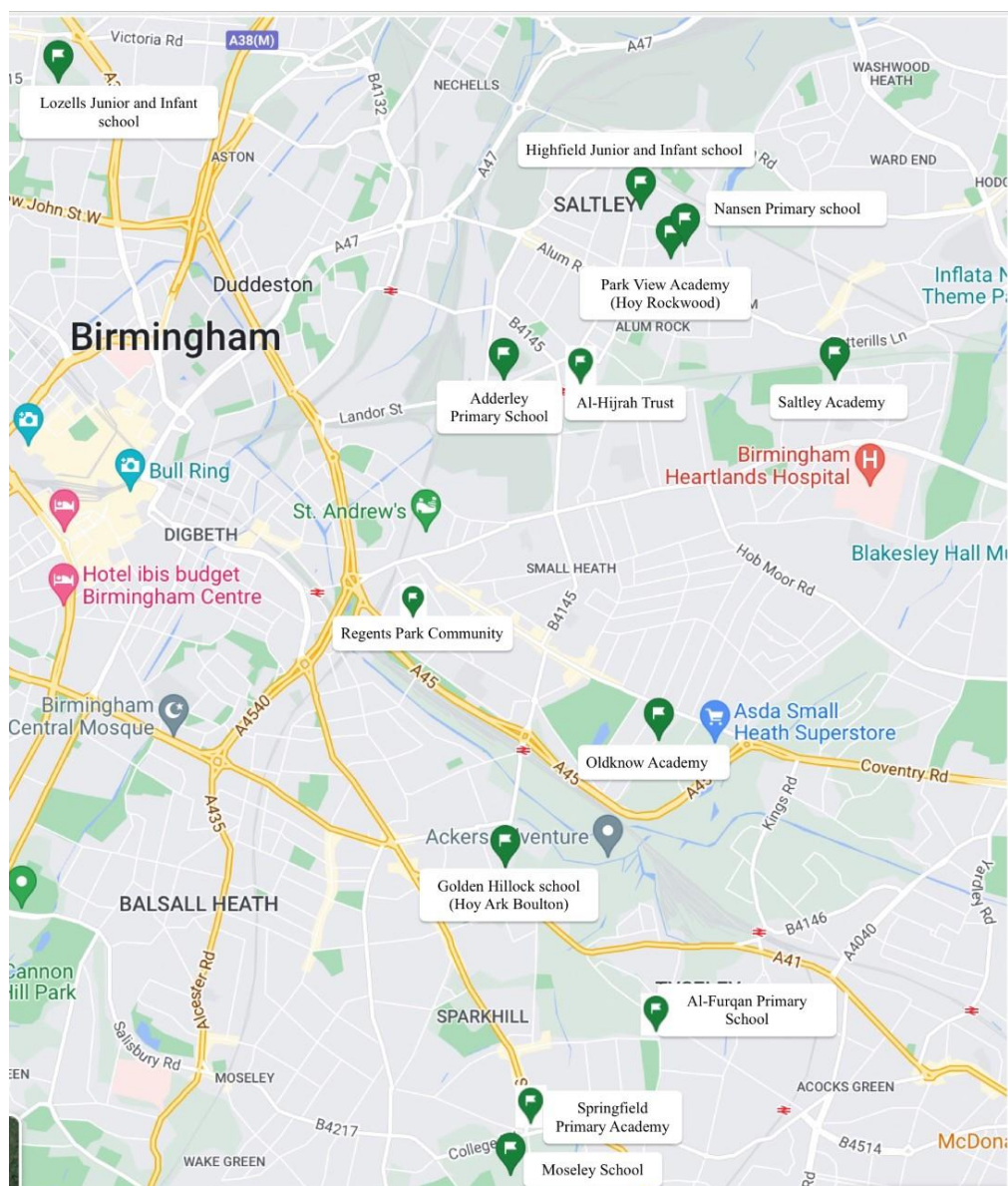
Otra de las consecuencias del caso de mayor impacto mediático fue el enfrentamiento que generó en el gobierno. Gove criticó el enfoque del Ministerio del interior, entonces dirigido por Theresa May, para evitar el extremismo no violento. May, por su parte, relacionaba el escándalo con la política de *academisation* de Gove (Shackle, 2017). Este desencuentro relleno varios artículos de prensa de ambas ideologías.

Las investigaciones realizadas evidenciaban la intención de reclutar personal musulmán en los colegios del este de Birmingham (Clarke, 2014; Kershaw, 2014). Tras las inspecciones llevadas a cabo por Ofsted en 21 colegios, 5 de ellos fueron devaluados: *Park View*, *Golden Hillock* y *Saltley*, de educación secundaria, y *Oldknow* y *Nansen*, de educación primaria (Figura 3.4). Todos estaban próximos en una de las zonas más socioeconómicamente deprimidas de Gran Bretaña.

En el caso de *Park View*, se trataba de un caso de éxito en la zona por sus buenos resultados y la valoración de sobresaliente por Ofsted. Estaba situado en los suburbios de Alum Rock, una zona con gran nivel de pobreza en la ciudad, el 99% de sus estudiantes eran musulmanes y 72% eran solicitantes del programa *Free School Meals*¹⁵ (Awan, 2017; Holmwood y O'Toole, 2018). Su entonces directora Lindsey Clarck recibió un premio Oficial de la Orden del Imperio Británico por este triunfo (Shackle, 2007) y antes del escándalo, el jefe de Ofsted Michael Wilshaw los felicitó diciendo que lo estaban haciendo fantásticamente bien (Keogh, 2012). Tras recibir la evaluación positiva en 2012 el colegio se convirtió en *academy* y, progresivamente, otros colegios de los mencionados previamente fueron adhiriéndose a la fundación de *Park View*, con el propósito de mejorar su calidad educativa. *Golden Hillock* recibía protestas de las familias por sus malos resultados, a lo que su director, Matthew Scarrot, respondía con críticas a los estrictos criterios de evaluación. En marzo de 2013 dejaría su puesto para que en octubre el centro se incorporara a la fundación *Park View*. Tras convertirse en una *academy* en 2012, la escuela *Nansen* también se unió a la fundación, con Razwan Faraz como director adjunto (Holmwood y O'Toole, 2018).

¹⁵ El programa *Free School Meals* es un plan del Estado dirigido a escolares cuyas familias se encuentran en una situación de dependencia económica. En muchas investigaciones se utiliza como un indicador de la pobreza existente en una comunidad educativa (Gov.uk, 2022).

Figura 3.4. Localización de los centros educativos implicados en el Trojan Horse



Elaboración propia a través de Google Maps

El centro *Park View* se encontraba entre el 14% de los colegios con mejores resultados académicos a nivel nacional en enero de 2012 (Shackle, 2017; Holmwood y O' Toole, 2018), y seguía manteniendo los resultados por encima de la media nacional en 2014 (Ofsted Report, 2014). Tras el escándalo, la efectividad del rendimiento de los estudiantes disminuyó significativamente, seguido de una publicidad negativa y hostil. El futuro y la reputación de los estudiantes implicados fueron las principales víctimas del caso.

Muchas familias expresaron su preocupación ante la perspectiva de indicar el nombre del colegio de sus hijos en los impresos de admisión para la universidad (Barton y Hatcher, 2014). El impacto en la imagen de los colegios fue tal que la Fundación *Park View* terminó cambiando su nombre para denominarse *Rockwood Academy*, pues los padres veían que las perspectivas para acceder a la universidad o a un empleo por parte de los estudiantes se veían obstaculizadas si los evaluadores o los contratantes sabían que habían estudiado en ese centro (Awan, 2017).

El estudio de Awan (2017) sobre el impacto del caso en la comunidad musulmana de Birmingham reflejó un sentimiento de falta de identidad y pertenencia, y que su impacto dañaría la cohesión de la comunidad y la diversidad en la ciudad. En respuesta, la campaña «*Poniendo a los escolares de Birmingham primero*»¹⁶ promovida la noche del 26 de junio de ese año unió a aproximadamente 500 personas, con los propósitos de asegurar que cualquier problema en el gobierno de los colegios en Birmingham fuera solucionado y enfrentar las alegaciones falsas y divisivas sobre radicalismo, extremismo o terrorismo. Varios órganos políticos del ayuntamiento de Birmingham se unieron a esta campaña (Brighouse, Mahmood, Blower, Yaqoob, Allen y Coss, 2014). En su manifiesto, demandaron las alegaciones del complot extremista y de la intención de Gove de atacar a la comunidad musulmana con inspecciones sesgadas de Ofsted. En síntesis, se percibía que el gobierno central, en concreto Michael Gove, buscaba culpabilizar a la comunidad musulmana (Awan, 2017). Según la institución Libertad de Información, de los 21 colegios investigados, 6 inspecciones fueron ordenadas por Ofsted y las 15 restantes solicitadas por Michael Gove. De estos colegios, cuatro aparecían en la carta del *Trojan Horse*. Los restantes, con la excepción de uno del cual había quejas, no habían tenido ningún motivo para ser investigados (Barton y Hatcher, 2014).

¹⁶ Orig.: Putting Birmingham School Kids First.

A partir de lo revisado hasta ahora, se constata que la diversidad cultural está presente en la sociedad británica y se considera en la educación de los futuros ciudadanos. Sin embargo, la realidad muestra que hay que hacer más para abrazar todas las culturas por igual. El gobierno británico fortaleció las inspecciones escolares e impulsó el desarrollo de los llamados valores británicos en todos los niveles, desde infantil hasta la educación secundaria. La influencia de los medios de comunicación en la opinión pública mostró tener impacto en la forma en que se abordó el caso (Barton y Hatcher, 2014). En conclusión, Inglaterra muestra la intención de abordar perspectivas multiculturales sobre su educación religiosa, pero frente a una amenaza de extremismo extranjero, recurrió al pensamiento nacional para responder a unas supuestas amenazas dirigidas a las generaciones futuras. Estas decisiones y sus repercusiones constituyen uno de los principales puntos de interés de esta investigación.

A lo largo de esta Parte III hemos realizado un recorrido por la historia del *Trojan Horse*. No ha sido la intención narrar la historia que desbordó tantos periódicos en Inglaterra en 2014, si no centrarnos en aquellos aspectos que podrían ser de relevancia para poder prever y actuar de una forma adecuada ante casos futuros similares. Se ha recurrido a artículos académicos, prensa y libros únicamente destinados al caso, como los de Baxter (2016), Holmwood y O'Toole (2018) y Diamond (2022). No obstante, la descripción del caso no es completa sin el testimonio de informantes que vivieron la historia de primera mano, como víctimas, agentes para la resolución del problema, dentro del gobierno nacional o local... todos estos testimonios contribuyen a cerrar la historia y a confirmar o mantener en interrogantes aquellas variables que pudieran tener una influencia real en la gestión de casos similares. La Parte IV corresponde a la más empírica de esta tesis, en la que se analizará información a partir de entrevistas a informantes implicados.

PARTE IV

Los protagonistas del *Trojan Horse*

Trabajo de campo

Hasta ahora, hemos definido los tres conceptos base de esta tesis: religión, educación y política, su relación entre ellos y su rol en el caso trabajado. Se ha tratado de ofrecer una visión del caso del *Trojan Horse* que podría considerarse la versión oficial, con la que la prensa la dio a conocer. Dicha visión se ha sintetizado a partir del análisis de documentación sobre políticas educativas y sobre lo publicado sobre el caso del *Trojan Horse*, tanto en prensa como en informes oficiales y artículos académicos. Siguiendo a Martínez (2006), todo ello ha constituido la fase de descubrimiento de la tesis.

En esta Parte IV se tratará de profundizar, mediante la investigación cualitativa en el tercer objetivo de investigación, de carácter explicativo: analizar las perspectivas de referentes en el caso, incluyendo posiciones sobre política, religión y educación. En esta fase de justificación-confirmación (Martínez, 2006), se tratará de verificar lo planteado hasta ahora y contrastarlo con visiones de personas implicadas desde diferentes ámbitos. El análisis de entrevistas constituirá el principal estudio empírico del trabajo. Como se adelantaba al comienzo, para desarrollar este estudio se ha recurrido a las cinco fases de investigación cualitativa de Denzin y Lincoln (2018), las cuales a continuación procederemos a describir.

1. Fase I: El investigador-testigo y las cuestiones éticas

Denzin y Lincoln parten de que todo investigador está «socialmente condicionado» (Denzin y Lincoln, 2018, p. 21). El investigador afronta el objeto de estudio en función de su subjetividad. Esta primera fase, centrada en el investigador y en su bibliografía personal, se trata de fundamentar su motivación para aproximarse al caso del *Trojan Horse*.

En determinadas partes narrativas de este texto se ha dado a conocer cierta biografía del investigador (Hernández Carrera, 2014), de lo cual el lector ha podido identificar características que resultarían relevantes para comprender la forma en que se ha presentado la investigación hasta ahora: el ámbito de la docencia, un interés específico por la cultura británica o la preocupación por el choque de culturas y religiones podrían ser los datos necesarios para este propósito.

Respecto a las cuestiones éticas asumidas durante la investigación, cabe adelantar que se ha recurrido como técnica de obtención de datos a la entrevista individual, con informantes con mayor o menor grado de implicación en el caso.

«Todo sociólogo debe asumir la responsabilidad de asegurar el bienestar físico, social y psicológico de los participantes implicados en su investigación y en ningún caso perjudicados por la misma», plantea la Asociación Británica de Sociología en su declaración práctica de ética (2002, p.5), que ha servido como referencia para abordar las cuestiones éticas de la investigación en lo que respecta a las entrevistas realizadas.

En primer lugar, la participación de los informantes fue libre y voluntaria. John Holmwood, a quien podría considerarse el *gatekeeper* de esta investigación, facilitó nombres de posibles informantes y su cargo durante el año 2014. El resto de información sobre los participantes se obtuvo a través de búsquedas en prensa digital y en redes sociales. A través del correo electrónico, encontrado a través de la web corporativa de cada informante, se realizó una descripción detallada de los objetivos de la investigación, alegando en cada caso cómo se había descubierto la implicación en el caso y el motivo por el que se le consideraba una persona relevante para la investigación. Por último, se detallaban las credenciales del investigador y de la Universidad de Zaragoza a la que pertenece. Al aceptar realizar la entrevista en formato *online*, dieron por escrito su consentimiento informado (*British Sociological Association*, 2017, pto. 18).

Se ha mantenido una relación continua con los informantes, ofreciéndoles acceso a la transcripción de las entrevistas y un seguimiento por parte de John Holmwood como *gatekeeper* de investigación. También se les ofreció la posibilidad de pedir no utilizar o matizar la información proporcionada en la entrevista a través de correos electrónicos (*British Sociological Association*, 2017, ptos. 19-22).

En todo momento se ha prestado atención a generar un clima de confianza mutua entre el entrevistador y el entrevistado, comenzando por explicar los motivos de la investigación y ofreciendo en primer lugar al informante la posibilidad de plantear cuantas dudas pudiera tener. De esta forma se perseguía atenuar la posible invasión de la intimidad de los informantes y conseguir que la experiencia fuera lo más cómoda posible para ellos (*British Sociological Association*, 2017, ptos. 23-25).

Respecto a lo confidencial, es relevante comentar que muchos de los informantes de esta investigación son o han sido figuras públicas conocidas localmente en la ciudad de Birmingham. Durante el caso sus nombres aparecieron repetidamente en la prensa, y ofrecieron varias entrevistas en muchos portales digitales. No obstante, a todos se les va a identificar en el trabajo con sus iniciales. Ante la imposibilidad de realizar las entrevistas personalmente, la primera fase de

entrevistas se llevó a cabo mediante videoconferencias realizadas a través de las plataformas *Zoom* o *Teams*. Las videoconferencias de *Zoom* se graban automáticamente, lo que facilitó su transcripción. Aquellas entrevistas en las que el informante pedía no ser grabado únicamente se tomaron notas. Por último, una vez tratados los datos obtenidos se reenviaban a los informantes para asegurar que estaban de acuerdo con la información registrada (*British Sociological Association*, 2017, ptos. 26-28 y 31).

2. Fase II: El Paradigma Constructivista como perspectiva de interpretación

Como se adelantaba al comienzo de la tesis, nos aproximamos al caso desde un paradigma constructivista-interpretativo, según la clasificación de Parsons (2007), asumiendo la existencia de diversas construcciones mentales de aquellos que han accedido participar en las entrevistas para esta investigación. La ontología es «lo que se considera como la naturaleza de la realidad» y se presenta como algo incierto, dependiente de otras variables y, por tanto, cierto según la fuerza de estas (Parsons, 2007, p. 105). Los testimonios de los informantes muestran que, desde distintas perspectivas, determinadas narrativas resultan más o menos legítimas. Por ejemplo, un informante considerará que con su modelo de enseñanza estaban satisfaciendo las necesidades de los alumnos y sus familias. Sin embargo, otro informante expresará su preocupación, porque los alumnos no estaban adquiriendo una visión integral del mundo. Ambas realidades son ciertas desde cada esfera, lo que contribuye a la riqueza del texto que se desarrollará bajo la disposición a abrazar todas las realidades.

La epistemología, «la relación entre el conocimiento y el conocedor» partirá de reconocer la subjetividad tanto del investigador como del investigado en la construcción conjunta de su narrativa (Parsons, 2007, p. 105). En las entrevistas realizadas lo que se obtiene es una conversación de la que la información obtenida es un producto de las dos partes implicadas. Frente a considerar la influencia del investigador un sesgo en la investigación cuantitativa, el error en la investigación cualitativa es no asumir la existencia de la influencia de los presupuestos de partida del investigador (Pérez Andrés, 2002).

La metodología, se considera naturalista, según la clasificación de Parsons (2007), al consistir en la descripción y comparación de las vivencias de cada uno

de los implicados y plasmarlas en una interpretación final, generando un relato nuevo con la influencia de todas las subjetividades implicadas. Según quienes acceden a participar en esta investigación se obtiene una historia única y no repetible si se celebrasen entrevistas con otros sujetos.

Finalmente se tratará de responder a los objetivos de investigación siguiendo los criterios de transferibilidad, credibilidad y confirmabilidad (Denzin y Lincoln, 2012). Primero, se identifican aquellos elementos que permiten transferir los puntos clave de la realidad descrita a otros contextos. Segundo, también se trata de otorgar credibilidad y confirmabilidad al relato obtenido mediante su contraste con la información mediática, académica y oficial obtenida en la Parte III.

3. Fase III: El estudio de caso como estrategia de investigación

La investigación en torno a un ejemplo como el *Trojan Horse* se fundamenta en las ventajas del diseño de investigación del estudio de caso para generar nuevas hipótesis y nuevas líneas de investigación (Álvarez y San Fabián, 2012). Pese a que se ha considerado en algunos ámbitos como un diseño poco fiable (Martínez Carazo, 2006), el estudio de caso ofrece la posibilidad de investigar fenómenos en los que no se pueden separar las variables que lo componen (Yin, 2002). Tal es la realidad del caso que aquí analizamos. Se trata de un evento situado en un espacio, las zonas socialmente deprimidas de la ciudad de Birmingham y en un tiempo, 2014, tras una ola de actos terroristas islámicos reflejada constantemente en los medios de comunicación. Todas las variables que propiciaron el *Trojan Horse* forman una realidad difícil de separar, pero gracias a esta estrategia de investigación es posible estudiarla desde distintas perspectivas a través del testimonio de los individuos que la vivieron.

Tal como Arnal, del Rincón y Latorre plantean, se debe contemplar como una «estrategia encaminada a la toma de decisiones» (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994, P. 206). Con los análisis de contenido realizados previamente y el siguiente proceso de análisis de entrevistas se obtienen datos que pretenden generar una imagen de la realidad educativa en el contexto de Birmingham en 2014, específicamente en lo que respecta a la educación religiosa. Desde esta perspectiva, se trata de estudiar el caso con vistas a identificar variables que permitan influir de forma positiva en la generación de políticas educativas que favorezcan la evolución

de educación religiosa hacia un enfoque intercultural que integre y respete todos los puntos de vista.

Siguiendo la propuesta de diseño planteada por Denzin y Lincoln, estamos planteando un estudio de caso de tipo descriptivo, pues el objetivo es desarrollar un retrato completo y detallado de un fenómeno (Denzin y Lincoln, 2018). Tras describir y generar una teoría a desarrollar sobre el caso objeto de estudio, se procedería posteriormente a generar una forma de comprobar dicha teoría.

Según Yin (2002) el diseño comienza con el planteamiento de las preguntas de estudio, las cuales, en nuestro caso, se centran en el entendimiento interreligioso e intercultural en la sociedad actual occidental, en la forma de mejorar la convivencia intercultural desde la educación religiosa, las narrativas sobre el *Trojan Horse* y sus diferencias en función de la ideología y, finalmente, los aprendizajes del caso que se pueden transferir a otros contextos (véase p. 13). Por el carácter exploratorio de nuestro estudio, pasamos directamente a establecer las unidades de análisis, acordes con las preguntas de generadas durante el planteamiento de la investigación. Así, las primeras unidades de estudio fueron las siguientes:

Sobre las perspectivas de los implicados en el caso se recogen las principales opiniones expresadas por los participantes de la investigación, en torno a los distintos temas que el *Trojan Horse* atañe. En la fase 1 de categorización surgen dos categorías: la historia personal, la valoración de la reacción pública ante el *Trojan Horse* y su opinión general sobre la actuación las políticas públicas ante el caso.

Sobre la realidad social surgen dos categorías: La primera abarca los antecedentes del *Trojan Horse*, que contribuyeron a generar la tensión previa y que funcionaron como detonantes para que la historia tuviera la repercusión que tuvo. En la fase 1 de categorización se identificaron como principales antecedentes la iniciativa de *academisation*, la migración en general y el escepticismo sobre la gestión escolar en la cuestión religiosa. En la fase 2 la actitud escéptica hacia la gestión escolar se subdividió en dos subcategorías: los indicios de islamofobia percibidos por los informantes y el debate sobre la influencia de la religión en la educación, donde se apreciaron opiniones opuestas. La representación de la realidad social en los medios de comunicación se considera como la segunda categoría debido a la influencia que ejercieron en la opinión pública sobre el caso.

Sobre las políticas sociales, la tercera categoría se ocupa del rol de las políticas educativas en el *Trojan Horse*. Se identificaron diferentes órganos de gobierno y se plantearon tres subcategorías: el gobierno nacional, representado por el *Department*

for Education, y en la que se incluyen referencias a Michael Gove, Ofsted o al informe de Peter Clarke. Al gobierno local, representado por el ayuntamiento de Birmingham y el gobierno escolar, representado por la figura de los denominados *governors* de los centros educativos.

TABLA 4.1. Categorización inicial y fases de la categorización

	Fase 0	Fase 1	Fase 2
Sobre las perspectivas de los informantes	Posición y contexto compartido de los informantes (Persp.)	Historia personal (Persp. H.P.) Valoración de la reacción ante el <i>Trojan Horse</i> (Persp. V.R.) Opinión sobre las políticas públicas ante el caso (Persp.P.)	
Sobre la realidad social	Antecedentes del <i>Trojan Horse</i> (AT) Representación de los medios de comunicación (MdC)	<i>Academisation</i> (AT. Acc) Escepticismo sobre la gestión escolar (AT.Esc.)	Islamofobia (AT. Esc. Is) Influencia de religión en educación (AT. Esc. I.R.E)
Sobre las políticas sociales	Rol de las políticas educativas en el <i>Trojan Horse</i> (P)	Gobierno Nacional (P.Gov.) Gobierno Local (P.L) Gobierno escolar (P.E)	
Sobre el impacto del caso en la ciudad e implicaciones	Consecuencias del <i>Trojan Horse</i> (CT)	Incremento de la islamofobia y prejuicios contra los implicados (C.T.Afec) Estrategia <i>Prevent</i> (C.Prevent) Separación con la comunidad musulmana	

Elaboración propia a partir de los testimonios de los participantes

Sobre el impacto del caso en la ciudad y sus implicaciones, se abordan las principales consecuencias que tuvo. Se dedica una primera categoría a la estrategia *Prevent* y a los cambios en los criterios de evaluación de las escuelas. Aquí se incluyen también todas las referencias relativas a los valores británicos. Una segunda categoría cubre las consecuencias sociales, como el incremento de tensiones entre comunidades, el despido de educadores en los colegios implicados o la repercusión en la vida de los estudiantes afectados. En la Tabla 4.1. se presentan las categorías según las fases de categorización realizadas y los códigos utilizados durante el análisis.

4. Fase IV: La entrevista como método de obtención de datos

Como se adelantaba al comienzo del texto, la técnica de recogida de datos escogida para recabar información sobre los antecedentes y consecuentes del caso son las entrevistas cualitativas semiestructuradas, realizadas a informantes directamente implicados y con un vínculo con las políticas educativas británicas.

Denzin y Lincoln (2018) consideran que las entrevistas abiertas o semiestructuradas aportan datos de mayor relevancia para la comprensión del entrevistado respecto a las entrevistas completamente estructuradas. Además, las entrevistas semiestructuradas son las más utilizadas en ciencias sociales y humanas (Denzin y Lincoln, 2018). En el caso que nos ocupa, este tipo de entrevistas serían las más oportunas, pues un marco cerrado de preguntas habría limitado considerablemente los datos obtenidos, y una libertad total en la conversación nos hubiera alejado de los propósitos de la investigación. Al generar una conversación estructurada pero flexible, el entrevistado percibe cierto control y así se le permite generar su propia construcción del caso y mostrar los significados que le da al mismo.

Las preguntas preparadas para los informantes se dirigían a la obtención del «mundo de vida» del entrevistado, de cara a interpretar el significado del fenómeno descrito (Denzin y Lincoln, 2018, p.991). Por ello, la primera pregunta, común a todos los informantes, fue pedirles un diagnóstico, un relato o una experiencia vital de lo que ocurrió en Birmingham el año 2014. Uno de los informantes no estuvo directamente involucrado, pero igualmente esta pregunta permitió obtener la misma narrativa desde perspectivas particulares. El resto de las preguntas preparadas

cubrían todos los aspectos que en la Parte III parecían configurar el caso. Los informantes debían realizar las siguientes tareas:

- Identificar las consecuencias del *Trojan Horse*: sobre el alcance de su repercusión y sobre quienes las sufrieron.
- Valorar la forma en que se abordó la crisis por parte de las autoridades escolares, locales y nacionales.
- Evaluar el rol de los medios de comunicación en el caso.
- Explicar las ventajas que las *academies* tenían sobre el resto de los colegios.
- Relacionar el caso del *Trojan Horse* con los valores británicos.

En función del participante, se plantearon otras preguntas o se omitieron algunas, según su actitud más o menos receptiva. Por ejemplo, en el caso de C.D., sabiendo su rol en el diseño de un plan de mejora específico sobre el *Trojan Horse*, se le pidió que describiera dicho plan. En el caso de T.A., en una primera entrevista relató toda su visión, abordando todos los puntos que se perseguían cubrir en la entrevista. Al finalizar la entrevista se invitaba a los participantes a valorar si había alguna pregunta que les debiera haber formulado, de cara a obtener un testimonio completo. También se les pedía colaboración en la búsqueda de nuevos informantes.

4.1. Las entrevistas *online*: ventajas de una herramienta necesaria por la crisis de la COVID-19

La estrategia inicial fue viajar a Reino Unido para celebrar entrevistas con estas personas, previo estudio de su rol en el caso y de su bagaje profesional. En cualquier caso, dada la crisis global generada por la pandemia de la COVID-19, las condiciones no fueron propicias para el desplazamiento entre países en un comienzo. Por ello, recurrimos a las entrevistas *online*, asumiendo las dificultades que se desprenden de una entrevista de este estilo por las tareas previas necesarias:

- Dar con una sala de chat apropiada y segura: La privacidad de la reunión *online* constituye una de las limitaciones a la hora de ganar la confianza del informante (Dodds y Hess, 2020), así como de una fuente fiable de Internet para no alterar la calidad comunicativa de la entrevista (James y Busher, 2012). Al comienzo de la entrevista era esencial asegurar la eficacia de la

red *Wifi* en ambas partes mediante una conversación informal inicial. También que el participante se sintiera seguro y conociera todos los detalles de la investigación y sus propósitos.

- Ajustar una fecha y una hora adecuada para entrevistador y entrevistado, considerando también las diferencias horarias. Todos los informantes se encontraban en Reino Unido, y a todos se les convocó indicando la hora en formato GMT, aun programando las reuniones en hora de la península ibérica CET.
- Asegurar cierta alfabetización informática en ambas partes, entrevistador y entrevistado. El cierre forzado de fronteras que generó la crisis del COVID-19 implicó una mayor necesidad de alfabetización en herramientas de reunión *online*, tales como *Google Meet*, *Skype* o *Zoom* (Schmidt, Palazzi y Paccinini, 2020). Todos los participantes fueron capaces de acceder a las salas de chat y no mostraron dificultades.
- Por último, la menor cantidad de lenguaje no verbal constituye otra limitación importante (Dodds y Hess, 2020), si bien el vídeo permitía ver los gestos de los participantes e identificar sus actitudes gracias al tono de la voz.

Pese a todo, las entrevistas *online* han supuesto una ventaja respecto al hecho de poder entrevistarse con personas fuera del país ante la imposibilidad de viajar (Schmidt, Palazzi y Paccinini, 2020). Además, también se consigue motivar más a los posibles informantes a participar, pues no requieren las molestias de un encuentro físico, como desplazarse a un lugar de encuentro. Incluso parece ser más cómodo y seguro para personas tímidas en contextos cara a cara (James y Busher, 2012; Schmidt, Palazzi y Paccinini, 2020). Durante el periodo de confinamiento por la pandemia, Dodds y Hess aportaron evidencias de que las personas jóvenes mostraban menos ansiedad social en entrevistas *online* que presenciales (Dodds y Hess, 2020).

La herramienta escogida para celebrar las entrevistas en formato *online* fue *Zoom*. Esta aplicación es gratuita para entrevistas que incluyen audio y vídeo. Una de sus principales ventajas es la posibilidad de transcripción simultánea, idónea para el posterior análisis de la información. Otra ventaja es que facilita el acceso directamente a través del navegador, sin tener instalado el *software* (Schmidt, Palazzi y Paccinini, 2020).

Se revisó cada transcripción de las entrevistas, y a partir de ellas se reconstruye el caso que describíamos en la Parte III, y se puede apreciar cómo para cada

informante, el *Trojan Horse* tuvo mayor o menor impacto en sus vidas personales y profesionales.

4.2. La obtención de informantes

El muestreo teórico es una técnica de selección de informantes que, siguiendo lo establecido por la Teoría Fundamentada, no se establece desde el principio, sino que se estructura gradualmente según el protagonismo y la relevancia de cada informante en el caso (Hernández Carrera, 2014). Asumiendo esta estrategia, el primer paso para obtener informantes fue contactar con John Holmwood, coautor de la obra *Countering Extremism in British Schools?* junto a Therese O'Toole. Holmwood proporcionó una lista de seis contactos propios que él mismo había utilizado para su obra. Tras contactar con ellos por correo electrónico, T.B., A.P., C.D., y S.W. accedieron a ser entrevistados. S.W. precisó pedir permiso en el órgano de gobierno al que pertenecía, dado lo delicado del caso y sus repercusiones en dicho órgano. A.W., en aquel momento responsable de las *academies* en la zona de Birmingham del *Department for Education* respondió que no deseaba participar en una entrevista relacionada con el caso y T.O'N, responsable de los colegios que pertenecían a la autoridad educativa local de Birmingham no respondió. En la siguiente sección se ofrece una descripción del rol e implicación que cada participante en el caso.

Contactamos con el exministro de educación Michael Gove, que alegó problemas de agenda que le impedían concertar una entrevista, aunque nos refirió a los informes de Ofsted y Clarke sobre el caso. Otros informantes se demoraron en contestar y fue necesario contactar con ellos en varias ocasiones. A partir de una primera ronda de entrevistas, surgieron nuevos informantes por recomendaciones o por aparecer en los relatos de los primeros. El segundo paso fue indagar sobre su rol en el caso y dar con la forma de contactar con ellos.

Durante la revisión bibliográfica, muchos nombres habían aparecido y se conocía parte de su historia a través de los medios de comunicación y el libro de Holmwood y O'Toole. Por ejemplo, T.A., era mencionado en la carta, T.B., A.P. y C.D., fueron entrevistados varias veces como agentes para la resolución del caso en medios públicos y S.W. y B.J., figuraba como testigos directos en el Ayuntamiento de Birmingham (Holmwood y O'Toole, 2018). Con todos ellos se contactó por correo electrónico, buscando sus direcciones en redes sociales y en webs oficiales como la del gobierno Británico o la del ayuntamiento de Birmingham. Se

presentaba la investigación y sus objetivos, explicaba cómo había dado con ellos y la información previa que tenía sobre su implicación en el caso. Aunque las personas que accedieron a ser entrevistadas no solicitaron el anonimato, he preferido no exponer sus nombres. No obstante, para un especialista en el tema puede ser fácil identificar sus identidades pues, como mencionaba, sus testimonios ya habían sido publicados cuando ocurrió el caso. Para mantener un lenguaje neutral, se utilizará en todos los casos el género masculino.

5. Fase V: El arte de la interpretación

Los procesos que definen las prácticas de interpretación y representación son «continuos, emergentes, impredecibles e inacabados» (Denzin y Lincoln, 2018, p. 1294), siempre estarán situados en un contexto histórico y político particular y dinámico. El momento investigado dista mucho del momento actual desde el que se analiza. En 2014, la tensión sociocultural con los musulmanes era muy grande, debido a la frecuencia de ataques terroristas de los que había estado siendo testigo y víctima Reino Unido (Dietz, 2008; Holmwood y O'Toole, 2018). Desde 2014 hasta el periodo en el que estamos investigando, 2019-2022, las opiniones han podido evolucionar a causa de otros eventos que han afectado a distintos ámbitos de la sociedad, como el Brexit en el contexto británico o la pandemia del COVID-19 y la guerra de Rusia con Ucrania en el contexto internacional. El impacto económico, político y social de estos eventos, entre otros, han podido modificar la percepción de los informantes sobre recuerdos previos a dichos eventos. Se procedió a su análisis y posterior redacción como texto final de investigación en función de las unidades de estudio planteadas en la fase III.

Gracias a la transcripción automática de las entrevistas de la aplicación *Zoom*, el primer paso para tratar los datos consistió en revisar el texto obtenido en las cuatro primeras entrevistas (C.D., A.P., S.W. y T.B.) y en corregir los fallos que la transcripción automática hubiera cometido. En esta primera lectura se comenzaron a identificar los principales núcleos de significado, en torno a los cuales se generaría la fase 1 de categorización. Para el análisis de las entrevistas, se utilizaron las categorías previamente formuladas mediante la asignación de abreviaturas para facilitar la clasificación en una fase previa a la categorización (Tabla 4.1.).

La herramienta escogida para analizar los datos fue *Atlas.ti*, un *software* para el análisis cualitativo de datos textuales, gráficos y vídeo, mediante la organización de la información obtenida de diferentes fuentes en núcleos comunes o categorías

de significado. Su principal función es segmentar el texto en citas independientes que se van clasificando en categorías o «códigos» establecidas previamente o emergentes. Las categorías formuladas en la fase 0, tras la primera lectura de las entrevistas constituyeron los grupos de códigos en torno a los cuales surgieron las subcategorías de la fase 2 de categorización, tras la segunda lectura en profundidad.

En las siguientes líneas se procede a presentar la redacción del texto final de investigación. Como plantea Hernández Carrera (2014), es preciso entender la redacción este texto como un proceso vivo, que va evolucionando conforme cada informante aporta su visión de los hechos hasta convertirse en un documento interpretativo funcional que pretende dar significado a lo estudiado.

5.1. Posición y contexto de los informantes

Para ofrecer un contexto de las aportaciones de los informantes a lo largo del texto, la primera categoría se dedica a recoger las opiniones y posturas generales que cada participante acerca de la reacción pública ante el *Trojan Horse* y las actuaciones de las políticas públicas anteriores y posteriores al caso. Previo a esto, se justifica la forma en que cada informante se encontró implicado en el caso, antes o después de que la carta llegara al ayuntamiento de la ciudad.

C.D., comisionado adjunto del Department for education

Actualmente trabaja en la Universidad de Birmingham, pero durante el caso el gobierno central lo envió a investigar lo ocurrido en el *Trojan Horse*. Previamente trabajó como inspector de Ofsted y en otros cargos para el *Department for Education* en la iniciativa para implementar *academies*. Cuando ocurrió el escándalo, se le pidió ser consejero de uno de los colegios implicados. En su valoración de la reacción ante el *Trojan Horse*, C.D. cree que, lejos de ser terrorismo, existía una forma socialmente conservadora de educación islámica en algunos centros educativos de la ciudad, y piensa que es necesario considerar la variedad cultural existente en Birmingham para comprender lo que ocurrió. La comunidad musulmana presente en la nación no estaba viendo respondidas sus necesidades educativas.

Sobre la actuación política, en términos generales, expone que el sistema de educación pluralista que ofrece Reino Unido se traduce en un caos de distintos tipos de colegios, algunos gobernados por comunidades, diseñados para enseñar una sola

posición religiosa, lo que complica conseguir una visión global. «No hay colegios que encajen para todos en Inglaterra, esa es su principal característica, la diversidad, y por eso es difícil legislar»¹⁷.

*A.P., director escogido por el gobierno central para dirigir Park
View, Nansen y Golden Hillcock*

En muchos medios se le reconoce el mérito de poner orden en la crisis de gobierno de los colegios con problemas institucionales, como los implicados en el caso. La motivación de A.P. de comprometerse con la resolución del problema fueron los resultados de las investigaciones, que planteaban que las enseñanzas de los alumnos en Birmingham estaban siendo muy cerradas. Quiso implicarse para abrir las perspectivas de los alumnos y proporcionarles una experiencia rica y amplia del mundo. Decidió que había que ser sensible y respetuoso, pero tratarlos como niños en cualquier otro colegio. De esta forma trataba de desmitificar la idea del elemento islámico.

Sobre la actuación de las políticas públicas, A.P. identifica como un problema que el sistema educativo inglés no pare de cambiar y no reflexione sobre sus cambios. Cada vez que hay una nueva persona en el puesto de secretario de educación cambia todo de nuevo. Y únicamente se consideran las ideas de quien está en el mando, quien decide lo que se debe enseñar a los niños.

*B.H., concejal del ayuntamiento y presidente del consejo de
administración de Oldknow*

A petición del *Department for Education* B.H. asumió el cargo de presidente de administración en el centro *Oldknow*. A lo largo de su entrevista, B.H. insiste repetidamente en que la carta fue un fraude. Critica en varias ocasiones también que las autoridades centrales y locales decidieran tomársela al pie de la letra. Se muestra defensor de la figura de los *governors*, muy dañada por la cantidad de casos de mala praxis que se comprobaron alrededor de esta figura.

B.H. fue jefe de *governors* en *Oldknow*, donde el 95% de los alumnos eran musulmanes. Su predecesor en el puesto le había pedido unirse al equipo de *governors* porque necesitaban ayuda con una serie de problemas relacionados la

¹⁷ Orig.: ...there's no one-size-fits-all in England that's the biggest characteristic of our education system is its diversity yeah and therefore it's hard to legislate (...).

existencia una madrasa subvencionada por el centro educativo, donde los niños aprendían el Corán después de la jornada escolar. B.H. fue alertado desde la institución *Education Funding Agency* de que los estudiantes musulmanes siempre parecían estar muy cansados en el colegio porque estudiaban el Corán por las noches, lo cual perjudicaba su rendimiento académico. Otro problema que se encontró B.H. fue que en *Oldknow* la lengua extranjera que se estudiaba era el árabe, y se utilizaba como pretexto el aprendizaje del Corán en un colegio aconfesional, que se continuaba en la madrasa tras las clases. Los profesores de árabe eran contratados por el colegio.

B.H. respondió en contra de las decisiones de los *governors* en *Oldknow* sobre el culto diario o el estudio del Corán, pues no encajaban con lo establecido legalmente. Disolvió estos actos de culto religioso musulmán y los sustituyó por asambleas multife. La historia se interpretó como un intento de convertir un colegio aconfesional en un colegio islámico, pero B.H. cree que todas las medidas fueron planteadas con buena voluntad.

B.J., concejal del ayuntamiento Birmingham

Dentro del ayuntamiento, B.J. trabajaba en el consejo para niños y familias. Fue una de las primeras personas en leer la carta cuando llegó al consistorio. Para B.J., el *Trojan Horse* suscitó dos preguntas: ¿quién es responsable de los colegios? y ¿cuál es el rol real de la religión en los colegios? B.J. cree que la nación no ha sido nunca capaz de aclarar la relación entre educación y religión. Considera que no es lo mismo cuando se habla de religión cristiana que de musulmana, pues esta segunda no se trata igual.

T.A., jefe de governors de la cadena de academies Park View

También fue consejero en el ayuntamiento de Birmingham. Era una figura muy influyente a la que se acusó de ser el principal promotor del caso en el informe de Clarke (2015). En varios medios ha defendido su inocencia y la injusticia llevada a cabo contra él. T.A., relata su historia comenzando por hablar del éxito de su grupo de colegios *Park View*, de mayoría musulmana y de clase baja. Se lamenta de cómo todo cambió tras la carta del *Trojan Horse* y considera que todo fue planeado por el gobierno central, porque no les gustaba que hubiera demasiada religión en los colegios.

En *Park View* el 99% de los niños eran «musulmanes orgullosos», por lo que él y otros padres *governors* trataban de acomodarse a las necesidades de estos niños.

Si querían rezar tenían la facilidad, si querían llevar el *hiyab* estaba permitido. También realizaban las actividades de culto diario musulmanas, lo cual era un requerimiento legal recogido en la legislación desde 1944, defiende T.A. Todos los colegios del estado, por ley deben ofrecer actos de culto diario, plantea «pero nadie los hace»¹⁸.

La historia comenzó para T.A. cuando tratando de negociar la absorción del centro *Alum Rock* en su grupo de *academies* se encontró con un interrogatorio por parte del gobierno sobre sus prácticas en los otros centros de los que era *governor*. T.A. cree que se fomentó la sospecha de que él estaba haciendo algo malo. Dentro del interrogatorio había personas de la sociedad *Quilliam*, una sociedad musulmana, apoyada por el gobierno conservador cuyo trabajo es atacar a cualquier elemento musulmán extremista. Un miembro de dicha organización era director en uno de los colegios, ni siquiera era un profesor cualificado, enseñaba árabe en el colegio, pero T.A. descubrió que este director había sido enviado para vigilar lo que estaba ocurriendo, junto con otras personas que trabajaban encubierto para la estrategia *Prevent*.

T.B., director del colegio Moseley

T.B. es una de las primeras personas que expresó preocupación por la creciente influencia de ciertas corrientes islámicas conservadoras en los colegios de Birmingham. Tras haber vivido en Pakistán, T.B. está integrado en la comunidad musulmana. Como director de *Moseley*, se vio directamente implicado y perjudicado por lo difundido en los medios de comunicación. Resume la historia en palabras clave al comienzo de la entrevista: «se trata de religión, de historia, de objetivos en educación, del mercado educativo, que es propiedad pública, se trata de la integración, del Islam politizado, del gobierno conservador en transición hacia la *academisation*, de un gobierno local fallido y corrupto»¹⁹.

Diez años antes del caso, T.B. trabajaba en *Birchfield*, un colegio en el que muchos niños decían que su religión no les permitía hacer determinadas tareas. La

¹⁸ Orig.: All state schools, by law, have to offer acts of daily worship, but nobody does that.

¹⁹ Orig.: the question is of religion it's of history, it's of the aims of education it's of the marketplace in education, it's community ownership in education, it's of integration and it's of politicized Islam. It's (...) the story of a right-wing government transitioning towards academization and it's a failed local government and corruption in local government.

mezquita local parecía tener dos objetivos: tener más profesores musulmanes y conseguir un lugar más fuerte para el Islam en este colegio. Movilizaban a padres y vecinos a través de rumores para extorsionar a la administración escolar. A través de exalumnos, T.B. supo que Tahir Alam alentaba a padres y *governors* a deshacerse de directores como T.B., para que directores musulmanes dirigieran sus colegios y que *governors* musulmanes lo controlaran. La autoridad local solicitó a T.B. ayudar en otro colegio, *Moseley*, con el mismo problema. La comunidad musulmana confiaba en T.B. y las familias le pedían que resolviera la situación de dicho centro.

S.W., consejero de educación religiosa en Birmingham

Se ocupa de la educación religiosa en el ayuntamiento. Trabaja con colegios y forma profesores en cooperación con miembros musulmanes representantes del colectivo en el consejo asesor permanente de educación. Cuando empezó el caso, estos representantes musulmanes mostraron su preocupación y ansiedad ante lo que ocurrió al revelarse la carta. S.W. participó en las entrevistas realizadas para la elaboración de la investigación de Clarke y Kershaw y llevó en paralelo sus propias investigaciones con su equipo. Lo que pudieron concluir es que, en algunos colegios, los *governors* se habían propasado al fomentar una forma demasiado conservadora del Islam y un currículo demasiado restringido.

R.G., profesor en la Universidad de Birmingham

C.D. me recomendó entrevistar a R.G. De origen iraní, aunque ciudadano occidental, por sus antecedentes personales R.G. ha podido experimentar que en Reino Unido hay mucha islamofobia y racismo, especialmente tras el 11 de septiembre. Es profesor en la universidad de Birmingham que se implicó en la creación de la obra *The Birmingham Book*, dando su visión como inmigrante musulmán observador del caso a través de los medios de comunicación. También trabaja como investigador y analista centrado en la islamofobia y la educación. R.G. plantea que el *Trojan Horse* es, ante todo, una historia de los medios, que poco a poco se hizo coherente y poderosa, desde la que se pudieron fundamentar determinados cambios políticos.

5.2. Antecedentes del *Trojan Horse*

Al pedir un relato sobre las propias vivencias del caso *Trojan Horse* muchos informantes comenzaron describiendo sus causas. Para C.D., las dos causas más importantes fueron el proceso de *academisation* y la actitud islamófoba que los episodios terroristas de los años precedentes habían provocado en la nación y en el resto de Europa. A.P. percibía que había miedo en la población por cómo estaban siendo educados los niños. Sugiere que ese miedo podía ser el sentimiento que abarcara las actitudes percibidas sobre el Islam y la gestión escolar en Birmingham.

De las aportaciones obtenidas por los informantes se han establecido, por frecuencia de referencias y por contenido, dos subcategorías, referentes a la *academisation* y al escepticismo sobre la gestión escolar en la ciudad de Birmingham, esta última resultado a su vez de la islamofobia y del debate sobre la mayor o menor influencia de religiosidad en los centros educativos.

5.2.1. La *academisation*

En 2014, C.D. trabajaba para el gobierno conservador en Londres, liderando un equipo de consejeros para garantizar la calidad de los nuevos *free schools* y *academies*, un sistema de educación estatal para dar a los centros educativos mayor autonomía en su gestión. Fue una iniciativa muy rápida y, junto con R.G., reconocen que constituía la principal prioridad del gobierno en aquel momento.

El testimonio de T.B. coincide con el comienzo de la iniciativa *academisation* en 2010. Recuerda que el gobierno central justificaba que cualquiera podía dirigir un colegio. R.G. se muestra de acuerdo sobre permitir a las comunidades tener el control de la educación que quieren, pero al no ser necesariamente dirigidas por educadores, expone que gente de negocios asume el control, y la independencia de gestión educativa se utiliza para dirigir la gestión económica.

Para R.G., la independencia parecía ser una palabra clave para falta de responsabilidad, lo que parecía ser la mentalidad *academisation*. T.B. narra también que la intención era que se fundaran nuevas asociaciones y generar así un mercado de educación más fuerte e innovador. R.G. justifica que hay evidencias sobre que las *academies* y los *free schools* usan el currículo nacional, en lugar de innovar o personalizar la educación a las necesidades de los alumnos, pues generar algo nuevo de cero es complejo e inseguro, y al parecer, se aleja de los intereses lucrativos reales de quienes dirigen los centros.

En una reunión con el ministro de educación previa al caso, T.B. expuso que la *academisation* estaba promoviendo que los centros de Birmingham fueran dirigidos por gente inapropiada. Desde el gobierno se le aseguró que pondrían protecciones en las nuevas *academies*, pero no se atendió al gobierno de los centros existentes, los cuales posteriormente se verían afectados por el *Trojan Horse*.

Según C.D., el proyecto de *academisation* se dirigía a colegios existentes de las autonomías locales o de iglesias. Antes de las *academies*, recuerda R.G., había gran responsabilidad democrática en las autonomías locales. Cada área estaba controlada por la autoridad local. No era perfecto, opina R.G., pero al menos permitía a las comunidades locales estar en conversación con sus políticos sobre sus colegios, y con las *academies* eso desapareció.

T.B. cuenta además que el gobierno conservador apoyaba a los colegios religiosos, pues aparentemente obtenían mejores resultados académicos. T.A. expone un ejemplo sobre esto en el centro *Park View*, del que era jefe de gobernadores. Ante sus buenos resultados académicos en 2012, T.A. y su equipo lograron el estatus de *academy*. Más tarde, el *Department for Education* les otorgó la dirección de otros cuatro centros educativos, considerados colegios de rendimiento insuficiente y sus resultados también mejoraron. B.H. salió del equipo de *governors* del centro *Oldknow* cuando este colegio se unió a la red de *academies*, en la que se ayudaban con gestiones de las que normalmente se ocuparía la autoridad local pero que para un colegio independiente sería difícil de conseguir.

B.J. relata que la mayoría de los centros implicados en el caso eran *academies*, lo cual, según C.D., generó una crisis en la política educativa y se atribuyó el problema a la libertad de estos centros. Según A.P., «el *Trojan Horse* es un ejemplo de lo que ocurre cuando un sistema está aprendiendo de sí mismo»²⁰. Razona que el error de este programa fue que era nuevo y no se había pulido lo suficiente.

5.2.2. Escepticismo ante la gestión escolar en Birmingham

En este apartado se recogen los motivos por los cuales parecen haber surgido las dudas sobre la forma en que se administraban los colegios de Birmingham. Por un lado, el continuo debate sobre la pertinencia de la religión en el entorno educativo. Por otro lado, el miedo y rechazo de la comunidad musulmana en

²⁰ Orig.: I think that Trojan Horse is one example of what happens when a system is learning about itself.

general, conectado inevitablemente con la imagen que generaron los medios de comunicación sobre el caso, a lo que se dedica la siguiente categoría.

Debates sobre la influencia de la religión en la educación

B.H. recuerda que la ley en Gran Bretaña se desarrolló cuando todas las escuelas eran religiosas en el siglo XIX. La ley prevé escuelas confesionales que están financiadas al 100% por el estado, pero el resto de las escuelas se tienen que acomodar a todas las religiones, aunque se les exige que realicen un acto de culto diario cristiano. Los no cristianos pueden solicitar excusarse de la actividad y de las lecciones de educación religiosa cristianas. En este sentido, B.J. opina que la ley debería ser igual con colegios cristianos y musulmanes. O ambos pueden hacer actividades de culto o ninguno.

Aunque el *Trojan Horse* resultó ser un engaño, se comprobó que la situación en varias escuelas de Birmingham había cambiado de su propósito original como una escuela multirreligiosa a una escuela confesional (religiosa), explica B.H., lo cual abrió el debate sobre lo adecuado de introducir la religión en la educación. Son varias las anécdotas que los informantes utilizaron para ilustrar su opinión respecto a esta cuestión, tanto a favor como en contra.

A pesar de considerarse una persona religiosa, T.B., asegura que, tras el *Trojan Horse*, desearía que Reino Unido fuera como Francia, donde no hay lugar para la religión en los colegios públicos: «Para mí ahora, en el mundo complejo de nuestras ciudades sería mejor si fuéramos ferozmente seculares»²¹.

Los relatos de los informantes ponen de manifiesto dos inconvenientes de exceder la presencia de la religión en el colegio. En el plano más cercano a la administración, los relatos de T.B. y B.H. muestran que la religión estaba suponiendo un criterio único para la selección del personal. En lo académico, A.P. alerta que un currículo cerrado a las convicciones y creencias del educador priva al alumno de su derecho a conocer la diversidad y el mundo tal y como es. La independencia que la *academisation* otorga a los centros encuentra su inconveniente cuando los niños no entienden el mundo fuera del colegio, plantea. En los colegios de *Alum Rock*, A.P. y sus compañeros diseñaron una actividad en la que enseñaron a los niños un mapa del mundo y les pidieron que identificaran los países. Ubicaron Pakistán en Francia y Gales en India. A su juicio, geográficamente

²¹ Orig.: For me now in the complex world of our cities it would be better if we were viciously secular.

los alumnos tenían una imagen confundida del mundo, aunque académicamente sus resultados fueran buenos. En la misma línea de A.P., S.W. cuenta que los *governors* de algunos colegios se habían propasado cerrando el currículo, y que desde su punto de vista, los estudiantes debían tener oportunidad de entender y aprender sobre otras culturas.

Para T.A., situar la religión en el centro de la educación era una respuesta a las necesidades de los alumnos y familias de su centro. T.B. cuenta que el caso concreto de *Park View*, que ostentaba fama de muy buenos resultados académicos, pero a costa de reducir el currículo a las matemáticas y al inglés, lo que evidenciaba que la educación estaba siendo mediocre en otras áreas como en los valores liberales, en la cohesión comunitaria o en la actitud de los estudiantes.

Previo al escándalo, en 2012, el centro *Park View* fue considerado por la inspección como un colegio excelente, *Outstanding*. T.A. cuenta que al principio los inspectores, altos funcionarios de Ofsted les decían que no creían que fuera un buen colegio, pues estaba en contra de todos los parámetros. No obstante, los alumnos con menor rendimiento progresaban, el comportamiento era excelente, no vieron ni un incidente ni conductas irrespetuosas durante toda la investigación, que duró dos días. «No había otro colegio así en Reino Unido»²², asegura T.A. En esa zona de gran deprivación socioeconómica, con niños de orígenes relacionados con la droga o el crimen, los resultados eran básicamente de clase media alta: 75% de niños llegaban a estudios superiores, incluyendo inglés y matemáticas, cuenta T.A.

Hablando sobre las actividades de culto diario al visitar la mezquita relacionada con el centro *Park View*, T.B. se reunió con un grupo de activistas de la corriente salafista y wahabi, gente con una fuerte convicción de que la sociedad se debía organizar de forma islámica. Retaban a T.B. sobre la ley inglesa y sobre las actividades de culto diario. Ningún colegio público se toma en serio esa ley, dicen T.B. y B.J., pero la comunidad musulmana quería poder llevar a cabo esas actividades, y esto suponía un problema.

Una actitud islamófoba subyacente

Una de las principales amenazas que C.D. identifica en el *Trojan Horse* para el gobierno era el miedo, la ignorancia y la mala comprensión del Islam, catalizada por eventos como el ataque del 7/7 en Londres en 2005 o el 11/9 en Nueva York en 2002, además de las más recientes instancias de terrorismo en el centro de

²² Orig.: there isn't probably another school like that in UK.

Europa. C.D. opina que la mala praxis en los colegios implicados en el caso no se identificaba una práctica conservadora musulmana, sino que inmediatamente se atribuyó a principios potencialmente terroristas. T.B. también recuerda que el *Trojan Horse* ocurrió justo cuando el Estado Islámico estaba ocupando Siria e Irak. Occidente estaba asustado por el Islam, también por los ataques de París, Londres y Barcelona. Esto contribuyó a que el caso se conociera con miedo y generara recelo hacia la comunidad musulmana. Cuando este tipo de eventos ocurren, cuenta R.G. para personas de origen musulmán, como él mismo, su familia o sus amigos. «La vida siempre se pone mucho más difícil, hay que tener cuidado de cómo, cuando sales a la calle, cómo sales, de no mirar a la gente...»²³.

5.3. Representación del caso en los medios de comunicación

R.G. recuerda que los resultados oficiales de los informes de Ofsted y de Clarke no encontraron evidencias de extremismo ni de niños radicalizados. Lo que se concluyó fue que existía un fuerte conservadurismo religioso que los informes no consideraban representativo de lo normal en la vida británica. También se evidenció que determinados colegios no habían estado funcionando bien porque algunos individuos habían tomado decisiones inadecuadas. No obstante, la forma que esto fue presentado en los medios fue completamente diferente, casi únicamente centrado en extremismo.

C.D. opina que los medios de comunicación se adueñaron del caso, y que cada periódico parecía contar una historia completamente distinta. R.G. encuentra triste que todo se redujera a crear una narrativa y una dramatización que se volvieron más importantes que el respeto a la verdad. B.H. opina que hubo presión mediática porque, si no hay investigación ni conocimiento y hay sesgos, «es una historia que un periodista adoraría»²⁴. Cuando se descubrió que la carta era falsa, nadie se retractó por haberlo considerado como una amenaza terrible a Birmingham y a sus niños.

²³ Orig.: Life always gets a lot harder, you have to be careful how, when you go out in the street, how you go out, not to look at not to look at people...

²⁴ Orig.: it's a story a journalist they would loved it

En 2013 un periodista contactó con T.B. tras conocer el caso *Trojan Horse*, pero este se negaba a aparecer en los medios porque temía que la prensa conservadora convirtiera la historia en racismo y en propaganda antimusulmana. Y eso es lo que ocurrió, a juicio de T.B., cuando lo que realmente había ocurrido fue un fallo en el trabajo de los equipos de *governors* y en el proceso de *academisation*. A.P. también apreció que había una lucha en los medios sobre los temas llamativos, de forma que las pequeñas cosas que realmente importaban, como los niños y las familias no aparecieron en las noticias.

B.H. considera sorprendente el impacto que tuvo, especialmente cuando se enteró de que se había estrenado una obra de teatro sobre el caso. Todo ello dañó a los profesores y estudiantes y causó muchos problemas “en los colegios de Birmingham durante dos años, y hasta hoy siguen bajo vigilancia”²⁵.

S.W. también cree que en los medios se reflejó que la mayoría de los colegios en Birmingham estaban comportándose de forma indebida. Recuerda que en los informes constaba que solo 21 colegios podían no estar haciendo lo que deberían y únicamente cinco colegios englobaban los problemas serios. Esto generó repercusiones en la imagen la ciudad de Birmingham, cuando hay cosas realmente buenas en los colegios y las comunidades de la ciudad, lamenta S.W. En la imagen del *Times* que mostraba C.D., aparecía el entonces inspector de Ofsted, Michael Wilshaw, quien dijo que la ciudad de Birmingham era una desgracia nacional, un lugar terrible para tener niños. Esto hizo sentir muy mal a los birminghenses, cuenta C.D. pues la ciudad 20 años antes había sido considerada la mejor área educativa de Inglaterra.

En su entrevista, C.D. muestra la imagen del titular del *Times* que reza: «Complot Yihadista para controlar colegios de la ciudad». Términos como «yihadismo», «extremismo» o «radical» aparecieron en las entrevistas para argumentar la idea de que la prensa construyó su propia narrativa, alejada de la realidad. T.A. asegura que, por su formación, conoce cómo funcionaba la prensa y le preocupó que se hablara de extremismo. R.G. también aprecia que desde el encabezado de la primera noticia se refieren a islamistas extremos que iban a controlar los colegios de Inglaterra, cuando no se había confirmado ninguna evidencia: «fue como una bomba que había detonado, fue horrible»²⁶. C.D. habla de «Yihadismo», A.P. se refiere a «niños radicalizados», y S.W. recuerda leer el

²⁵ Orig.: the schools are continuously under scrutiny even to this day.

²⁶ Orig.: it was like a bomb had gone off, it was horrible.

término «el terrorismo», lo que dio lugar a sensacionalismos y a acrecentar problemas con la islamofobia y con cómo se percibía a la comunidad musulmana.

T.A. rememora la fecha en la que se publicó el primer artículo en el periódico *The Times*, el domingo 23 de Febrero, que identifica como el desencadenante. T.A. razona que este es un periódico conservador. Junto con R.G., aprecian que los autores del artículo eran Sean Griffiths, quien solía encargarse de noticias sobre educación, y el otro era Richard Kerbaj, un reportero especializado en noticias sobre seguridad, extremismo y terrorismo. A T.A. le resultaba extraño que esta persona escribiera ese artículo cuando su especialidad no tenía nada que ver con la educación. Considera que era una persona demasiado extraña para hablar de ese tema.

Sobre otros periodistas implicados, para B.H., el caso fue exagerado en la prensa local y en la nacional, particularmente por un periodista del *Daily Telegraph*, Andrew Gilligan, conocido por promover teorías de conspiración continuamente en su periódico. Este periodista parece haber estado muy bien conectado en el gobierno conservador, trabajando muy cerca de Boris Johnson, por lo que B.H. sugiere que las ideologías estaban sesgando los medios.

T.A. cree que la primera medida para desacreditarle fue su vilipendio en los medios para justificar la intervención del gobierno. Cree que desde el gobierno central prepararon a los medios para lanzar ataques, a través de periódicos como el *Times* y el *Telegraph*: «Se imprimieron muchas mentiras en los medios que nunca fueron probadas, porque solo eran historias para envilecer al colegio, de forma que se pudieran justificar acciones contundentes»²⁷ relata T.A. C.D. también apreció una fuerte polarización de opiniones entre el *Guardian* o el *Times*, lo que contribuye a pensar que la prensa estaba sesgada por las ideologías a las que cada periódico se circunscribe.

Una de las formas en las que R.G. trata de explicar este tema es utilizando el concepto sociológico de «definidores institucionales primarios», los principales jugadores en cualquier evento político, como el gobierno ante el *Trojan Horse*. Apoya la misma hipótesis expuesta por T.A., sobre que el gobierno central y los medios estaban conectados.

²⁷ Orig.: a lot of lies were printed in the media which were never going to be proven because they were just stories, they were generating you know in order to malign the school the people so the heavy action can then be justified.

El Reino Unido tiene una escena mediática única, el tipo de mercado periodístico es muy agresivo. Es muy problemático, de maneras que no he visto en otros países. Algunos de los periódicos de derecha están estrechamente relacionados con la monarquía y con el partido conservador. A menudo pueden decidir las elecciones²⁸.

Cuando ambas esferas, prensa y gobierno, se implicaron en el caso, asentaron los parámetros de la historia y decidieron el discurso, el cual se volvió tan poderoso que no se pudo rebatir recuerda R.G., que concluye que utilizaron la narrativa para crear su paisaje político deseado.

5.4. Rol de las políticas educativas en el *Trojan Horse*

S.W. considera que las autoridades locales y el gobierno reaccionaron duramente sobre lo que ocurrió. A.P. cree que la política fue el problema, pues «la política se estaba estrellando contra sí misma. (...) Gobierno central., gobierno local (...) todos están luchando»²⁹. A.P. decidió salir y construir su propio criterio independiente centrado en los niños. Cuando en los medios se hablaba de que los niños estaban en riesgo, A.P. consideraba que el riesgo que corrían era el de ser olvidados en todo el debate que se había generado.

En esta categoría se diferencian jerárquicamente los tres niveles de gobierno: En primer lugar, se habla del gobierno nacional-central, de ideología conservadora, en que se encuentran figuras clave como el secretario de educación Michael Gove, y Peter Clarke y órganos internos como Ofsted, el *Department for Education* y la *Education Funding Agency*. En segundo lugar, el gobierno local, de ideología laborista, es representado por el ayuntamiento de Birmingham y la figura de Ian Kershaw.

²⁸ Orig.: the UK has a unique media scene. The newspaper market here is very rabid. It's very problematic, in ways that I haven't seen in other countries. Some of the right-wing papers are very closely connected to the establishment to the monarchy, to the conservative party. They can essentially decide elections.

²⁹ Orig.: the politics was crashing into itself. (...) Central government, local government (...) everyone's fighting.

5.4.1. El gobierno nacional

Cuando el caso salió en los medios, C.D. identificó como una amenaza para el gobierno que muchos de los colegios afectados eran *academies*, su gran iniciativa. T.B. considera que el gobierno no tuvo las herramientas, la legislación o los enfoques para lidiar con el *Trojan Horse*. En su lugar, recurrieron a Ofsted, considerando a los colegios implicados como *failing schools* por no garantizar la seguridad de los estudiantes.

C.D. cuenta que la primera reacción del secretario Gove fue ordenar la inspección de 21 colegios supuestamente implicados por rumores que se extendieron muy deprisa. De los 21, S.W. puntúa que Ofsted informó sobre cinco colegios cuya adaptación del currículo se había reducido y no era equilibrado. «Hubo cinco [escuelas] donde el equipo de *governors* realmente se había pasado de la raya y había cambiado la forma de escolarizar»³⁰. Esos colegios fueron también fueron monitorizados por el ayuntamiento de Birmingham.

T.B. asegura que él expuso la historia del *Trojan Horse* cuatro años antes de que ocurriera. Presentó los problemas que estaba teniendo el centro *Moseley* al gobierno central, y planteó que las políticas alrededor de la *academización* y de los colegios religiosos estaban generando problemas similares en otros centros en Birmingham. Se organizó una reunión con el subsecretario de educación, Jonathan Hill y con el secretario de educación Michael Gove. Hill se interesó por el tema y le pidió otra reunión a T.B. para describir el problema en mayor detalle. En esta segunda reunión se encontró a personas del servicio secreto, el *MI5*, y del ministerio del interior, preocupados por el terrorismo y los grupos islamistas. Aunque el ministro reconoció el problema y agradeció el aviso, se continuó con el programa de *academies*. El gobierno intervino en el caso de *Moseley* y T.B. ganó ante la presión de los *governors* conservadores musulmanes, pero nada cambió en la política central y el problema se hizo más grande.

A.P. cuenta que, según la inspección, los niños no estaban recibiendo una visión equilibrada del mundo. B.J. cuenta que el comisionado de educación, el ya entonces retirado director de Ofsted Michael Tomlinson estuvo en Birmingham reportando cada medida que se tomó para resolver los fallos. Se centró en la mejora de los colegios y en la creación de una base de datos con información, de forma que fuera más sencillo detectar señales de alarma. B.J. recuerda que Gove también

³⁰ Orig.: there were five [schools] where governance had really stepped over the mark and had changed the manner of schooling.

encargó a Peter Clarke una investigación sobre el caso. El informe de Clarke aportó evidencias sobre la deficiente gestión de las *academies* implicadas, pero el gobierno central no quiso cambiar sus políticas, cuenta T.B. Por otro lado, C.D. añade que Clarke era jefe del consejo de terrorismo, lo que generó gran inseguridad y miedo sobre lo que estaba ocurriendo. C.D. cree que escoger a Clarke fue una medida deliberada, peligrosa y dañina por parte del secretario de educación.

En paralelo, se pidió a C.D. acudir a investigar lo ocurrido. Junto con un equipo de consejeros con experiencia en liderazgo escolar y antiguos inspectores de educación, investigaron tres *academies* que parecían estar implicadas en el caso. En ninguna de las investigaciones realizadas se encontraron evidencias de radicalización, únicamente fallos en la gestión escolar de algunos colegios y lo que se consideró un conservadurismo excesivo de la ideología religiosa musulmana. B.H. dice que desde el principio se puede ver que la carta inculpativa es falsa, aunque tenía algunas partes ciertas que podían servir para apoyar la conspiración que en la misiva se describía. Sin embargo, la respuesta del gobierno nacional fue tomarse al pie de la letra lo escrito en la carta, con todas las repercusiones que ello tuvo.

T.A. asevera que, aunque en su día no lo sabía, hoy está seguro de que todo fue orquestado desde las oficinas del gobierno central. Muchas personas le dijeron que el gobierno iba en su contra, que no estaban de acuerdo con su gestión en los centros educativos. Esta campaña, dice T.A. estaba dirigida por el Michael Gove personalmente.

Cuando se filtró la noticia del *Trojan Horse* el centro *Nansen* iba a unirse a su grupo de *academies*, con la intención de replicar el modelo de *Park View* y mejorar también su rendimiento. Durante la reunión con el *Department for Education* para la adhesión del centro, se discutió sobre las actividades de culto colectivo en el colegio y sobre las medidas relativas al aspecto religioso. Se le comunicó que había sospechas sobre una excesiva promoción del Islam a los estudiantes, y se le planteó que debería «liberar a los escolares de la opresión del Islam. Era la asunción subyacente en todo aquello. El propósito de la escolarización es socavar sus orígenes e intentar anglicanizarlos»³¹ dice T.A. La presión aumentó, el director de *Park View* le convenció de que el gobierno iba a por él. En abril de 2013 T.A. tuvo

³¹ Orig.: so perhaps I should be liberating them from the oppression of Islam is the underlying assumption in all of that, so the purpose of schooling is to undermine the children's background maybe and try to anglicize them.

acceso a un diagrama de tela de araña elaborado desde el *Department for Education* con él mismo en el medio y otras personas implicadas en el supuesto complot a su alrededor. Se sentía como un criminal, dirigiendo una red mafiosa para controlar el sistema educativo. En julio, Clarke publicó su informe con ese diagrama, más elaborado. Esto hizo deducir a T.A. que las sospechas existían antes de que el escándalo estallara. «Eso fue lo que me convenció de que estos tipos me habían estado vigilando desde el principio»³².

T.A. asegura que el *Department for Education* trataban de engañar a la ciudadanía para que creyeran que el culto colectivo no debía estar teniendo lugar. T.A. los enfrentó, asegurando que el culto colectivo era un requerimiento legal: «Decían que se estaba promoviendo demasiada religión en los colegios»³³ de T.A. bajo su responsabilidad. Las inspecciones continuaron y Michael Gove acudió a Birmingham. El equipo de T.A. tuvo gran dificultad para reunirse con él y los miembros del *Department for Education*. En opinión de T.A., «querían ocultar lo que no habían hecho»³⁴, y en cuanto a la carta del *Trojan Horse* fue lo que Gove utilizó para proceder con su ideología islamófoba, aunque se hubiera probado que la carta era falsa.

5.4.2. El gobierno local

Los informantes realizan varias aportaciones que muestran un conflicto entre el gobierno nacional y el gobierno local de Birmingham. En los medios, previo al caso, B.J. demandaba la escasez de fondos destinados a las autoridades educativas locales por parte del ayuntamiento. T.B. añade que la iniciativa de la *academisation* también parecía perseguir el objetivo de quebrar el poder de las autoridades locales.

En una reunión con el subsecretario de educación Jonathan Hill, T.B. planteaba que tenían que reforzar a las autoridades locales para resolver los problemas que había expuesto, pero los ministros conservadores como Michael Gove estaban en contra del gobierno local y querían debilitarlo. En su reunión con el secretario de educación coincidían en lo relacionado con la educación, el Islam o la gestión escolar, pero no estaban de acuerdo en el rol del gobierno local, pues el ministro

³² Orig.: (...) this is what convinced me that these guys were looking at me from the start.

³³ Orig.: what they said was that too much religion was promoted in your schools under [his] responsibility.

³⁴ Orig.: (...) they want to hide what they haven't done.

quería terminar con él. En esta línea, el gobierno central culpó del problema al gobierno local del *Trojan Horse*. T.B. opina que el gobierno conservador no quería que se viera que había encubierto el tema, así que culpó al grupo laborista que gestionaba Birmingham. En ese momento T.B. se fue a la oposición y conoció a Tristram Hunt, ministro de la oposición a Gove, y le expuso lo que había estado ocurriendo desde 2010. Hunt llevó el tema al parlamento y se generó una gran controversia.

Había gran tensión entre gobierno central (conservador) y local (laborista), y por razones históricas, aclara C.D. Cuando el *Trojan Horse* ocurrió, el ayuntamiento de Birmingham quiso trabajar con el gobierno central, pero este no confiaba en el gobierno local, de forma que el ayuntamiento de Birmingham encargó su propio informe independiente a Ian Kershaw. A título personal sin embargo, Kershaw trabajaría en colaboración con Clarke. De hecho, ambos entrevistaron conjuntamente a S.W. para evitar que se tuviera que repetir. La entrevista duró dos horas y le preguntaron sobre la educación religiosa en algunos de los colegios afectados, actividades de culto diario, nombres de personas implicadas, la forma en que habían sido implicadas y si conocía a alguno de ellos.

Generaron dos informes distintos en Julio de 2014. El informe del gobierno central tenía que llegar al parlamento antes del comienzo de las vacaciones de verano, y el gobierno local decidió que ambos informes tenían que estar terminados al mismo tiempo, por lo que terminó de forma muy precipitada, lo cual fue uno de los mayores problemas, en opinión de C.D.

B.J. concejal el ayuntamiento de Birmingham, fue la segunda persona que vio la carta. Comenzaron una investigación urgente, pues al principio en el ayuntamiento creyeron que era cierto. B.J. había oído rumores y había tenido que enfrentar problemas similares en otros colegios de Birmingham. B.H. también trabajaba en el ayuntamiento y avisó de que la carta era un fraude, pero tuvo que pasar un año antes de que los informes locales asumieran que la carta era falsa. B.H. cuenta que el líder en el consistorio respondió al caso considerando la carta anónima al pie de la letra. Involucró a la policía, lo cual resultaba extraño, dice B.H. porque nunca había visto la necesidad de ayuda policial en un caso así. B.H. cree que haber llamado a la policía y no hacer nada más durante tres meses crearon un vacío en el que la carta circuló y se generó una gran presión.

B.J. cuenta que cuando «vinieron las inspecciones de Clarke, Kershaw y Ofsted, sus conclusiones se sintieron como acusaciones inesperadas»³⁵. B.J. se sintió muy culpable al no haber actuado antes desde el ayuntamiento. Se lamenta de no haber sabido lo que estaba pasando, estaba muy preocupado cuando todo lo que ocurrió. B.J. cree que el ayuntamiento ignoró la ley. Piensa que el ayuntamiento merecía las críticas recibidas en los informes, aunque no todas. No obstante, B.J. opina que, al igual que el gobierno local se equivocó en algunos aspectos, el gobierno central tampoco lo estaba haciendo bien, pero nunca lo admitieron. No eran imparciales con los musulmanes.

B.H. cree que ambas autoridades local y nacional estaban equivocadas, y que sus respuestas estaban basadas en un sesgo. La gente habla de un sesgo inconsciente, pero a juicio de B.H. fue un sesgo intencionado contra las actividades islamistas.

Creo que su respuesta fue excesivamente desproporcionada. Ciertamente no había necesidad de dos investigaciones. La autoridad local debería haber establecido si la carta era *bona fide*, si la carta era genuina, antes de que llegara la presión pública³⁶.

Como miembro del consejo asesor permanente de educación de Birmingham, S.W. dirigió la inspección de todo lo relativo a la educación religiosa y las actividades de culto diario. Un equipo de consejeros del grupo asesor entró en los colegios para observar las lecciones y atender a la calidad de la educación religiosa. También se aseguraban de que no hubiera enseñanzas confesionales, ni en la asignatura ni en las actividades de culto diario y se informó al ayuntamiento sobre cómo la educación religiosa estaba siendo enseñada en Birmingham. Lo que descubrió su equipo fue que cinco colegios implicados en el *Trojan Horse* habían reemplazado algunas de las lecciones sobre Cristianismo por contenidos de tradición musulmana, lo cual iba en contra de lo estipulado en 2012, en una conferencia de la autoridad local, en la que 40 personas de diferentes creencias y grupos acordaba unos contenidos, en su mayoría cristianos. El fallo que se encontró fue, en conclusión, no haber respetado lo estipulado en esa conferencia. Aunque S.W. decidió no intervenir en las visitas de los colegios, muchos centros no

³⁵ Orig.: Then the Clarke, Kershaw and Ofsted inspections came, their conclusions felt like unexpected accusations.

³⁶ Orig.: I think their response was excessive disproportionate. There was certainly no need for two investigations. The local authority should have established whether the letter was *bona fide*, whether the letter was genuine, before there came the public pressure.

implicados le pidieron que realizara la inspección como consejero del ayuntamiento de Birmingham, para asegurarse de que estaban funcionando adecuadamente.

Una de las principales dificultades que recuerda S.W. cuando el caso salió en los medios fue el hecho de que la principal persona involucrada, Tahir Alam, se encontraba en el grupo consejero del grupo asesor permanente de educación de Birmingham, del que S.W. también formaba parte. T.A. daba formaciones en el ayuntamiento de Birmingham, tomando decisiones, evaluando acuerdos de gobernanza, corrigiendo procedimientos legislativos y realizando recomendaciones sobre cuestiones de seguridad y el aspecto corporativo. A S.W. y a su equipo se les aconsejó no reunirse con él, y de pronto, esta persona era concebida de forma negativa.

Para T.B. el problema del *Trojan Horse* fue que el gobierno local de Birmingham estaba muy debilitado. También detecta el problema de que algunas personas de las que querían que el conflicto del *Trojan Horse* ocurriera son hoy miembros elegidos del gobierno local en Birmingham, políticos locales dirigidos por la comunidad musulmana, con gran presencia en la ciudad.

5.4.3. La administración escolar: los *Governors*

B.H. plantea que el *Trojan Horse* fue un juicio erróneo del rol de los *governors* en los colegios. Se trata de personas que deciden intervenir en la gestión de un centro educativo por motivos personales, porque les preocupa la educación de los niños. Es un cargo que implica entrenamiento y no es retribuido. B.H. fue *governor* en el colegio *Oldknow* porque sus hijos iban a ese colegio. También lo fue en el colegio *King David* porque era el colegio religioso judío de Birmingham y B.H. era procesante de esa religión, y en el centro Ufulmes para niños autistas porque le gustaba su proyecto educativo. Estos ejemplos refuerzan la idea de que uno se convierte en *governor* de una institución educativa por intereses concretos. T.A. se hizo *governor* en su escuela por ser exalumno de la misma. El papel de los gobernadores es establecer estrategias y apoyar al director y al personal para el buen funcionamiento y de la escuela, afirma B.H. No obstante, en el caso del *Trojan Horse* se encontraron evidencias de que no estaba funcionando así en varios colegios de la ciudad.

T.B. cuenta que la comunidad musulmana veía que los niños no estaban funcionando bien en sus colegios. Con intención de incorporar sus valores y sus visiones del mundo, terminaron en ocasiones manipulando la ley y actuando como una mafia para controlar cada proceso de gobernanza. C.D. da ejemplos observados

en algunos de los colegios, tales como separar a los niños y las niñas, códigos de vestimenta, reducción del plan de estudios quitando arte, música o teatro, o eliminar la educación sexual. También se realizaba una llamada a la oración durante el horario escolar y se usaba el gimnasio de la escuela como mezquita. En una ocasión que se organizó un baile de graduación en uno de los colegios, y el director se negó a que se juntaran alumnos y alumnas.

En *Moseley*, los profesores comenzaron a notar la presión de la comunidad musulmana, y acudían a T.B. de forma privada, avisándole de que les estaban telefoneando de la mezquita para pedir su apoyo. La mezquita trataba de establecer conexiones con los profesores y agitar a las familias. C.D. relata que existían ciertos nombramientos de amistades de los *governors* en puestos superiores de las escuelas, a los que se les dio demasiada responsabilidad. Según T.B., normalmente en un equipo de *governors* hay plazas vacantes, pues no todo el mundo tiene tiempo que dedicar a la gestión escolar. Sin embargo, en estos centros había esperas de hasta seis personas, todas provenientes de la misma mezquita. Los equipos querían realizar procesos de selección para escoger a los más apropiados. Lo que se descubrió en esta situación fue que los musulmanes ya integrantes del equipo trataban de escoger a nuevos integrantes musulmanes.

T.B. retó a uno de estos *governors*, que había sido formado por Tahir Alam. Le contó que la gente blanca quería que los niños musulmanes fracasaran, que todos los que no son musulmanes son antimusulmanes. En ese grupo había una narrativa fija de «ellos contra nosotros». T.B. opina que, igual que los socialistas o comunistas extremos, buscaban conflicto con el otro extremo, contando historias radicales. Esa era la forma en la que la mezquita hacía política, decía T.B. Todos sus argumentos se basaban en una historia simplista de que los colegios musulmanes estaban consiguiendo resultados excelentes, cuando la realidad era un currículo muy reducido, sin artes, sin educación centrada en el alumno o ignorando las necesidades educativas especiales. Lo que se buscaba, desde la vivencia de T.B., era más influencia religiosa en el colegio, líderes musulmanes y un currículo centrado en los exámenes.

S.W. cuenta que también hubo problemas con la financiación de los centros que no deberían haber ocurrido. B.H. cuenta que al anterior jefe de *governors* se le había acusado de contratar un viaje a expensas de la escuela. Aunque resultó ser inocente de estas acusaciones, en la investigación se descubrió que estaba falsificando documentos de antecedentes penales de algunos trabajadores del colegio. Esto supuso que despidieran a ese jefe de *governors*, por lo que B.H. lo sucedió en el cargo.

5.5. Las consecuencias del *Trojan Horse*

Para abordar este apartado se preguntó directamente a los informantes por las consecuencias que a sus juicios el caso había supuesto. C.D. clasificó las consecuencias a corto y a largo plazo. A corto plazo identificaba el reemplazo de trabajadores en los centros educativos, y a largo plazo el incremento del miedo hacia el colectivo musulmán y la instauración de la estrategia *Prevent* como medida obligatoria, junto con la promoción de los valores británicos como criterio de inspección en todos los centros educativos.

Para R.G. el legado del *Trojan Horse* es complejo y tuvo un gran alcance. Igual que C.D. propone una clasificación de las consecuencias en el plano personal, hablando de las personas afectadas, y en el plano político, aludiendo a la estrategia *Prevent*. Siguiendo la clasificación de estos participantes, se desarrollan dos subcategorías referentes a las personas afectadas y a la estrategia *Prevent* y se incluye además una tercera subcategoría referente a la separación de la comunidad musulmana.

5.5.1. Trabajadores y estudiantes afectados

Con independencia del *Trojan Horse*, R.G. ya había apreciado un desgaste en el sistema educativo británico. La financiación se ha reducido desde 2010, las desigualdades se han exacerbado y las ratios de exclusión se incrementan especialmente en grupos monitorizados. Según R.G., las ratios de profesores que renuncian se incrementan en el país hasta un 40%, un 50% en Londres.

T.B., cita ejemplos en los centros *Golden Hillock*, *Saltley* u *Oldknow* en los que identifica dos tipos de víctimas. Las primeras fueron los directores occidentales que fueron profesionalmente destruidos, ridiculizados y acosados por la comunidad musulmana. Las segundas fueron todas las personas implicadas en el colegio *Park View*, en concreto el director Monzoor Husain y el resto personal musulmán que fue acosado por las investigaciones del *Trojan Horse*. T.B. concluye que hubo víctimas en ambos bandos y la verdadera historia nunca salió a la luz. C.D. relata el caso de Razwan Faraz, quien trabajaba en uno de los colegios afectados y cuyo hermano era propietario de una librería en la que supuestamente se encontraron libros con contenidos terroristas. Todo ello se utilizó para perjudicar la reputación de este profesor en los medios.

La primera consecuencia a corto plazo en la que se vio implicado C.D. fue el cambio de personal en cuatro de las *academies*. Los colegios implicados fueron

forzosamente academizados o renombrados, *Golden Hillock* pasó a llamarse *Ark Boulton*, *Oldknow* pasó a ser *Ark Chamberlain* (hoy *Ark Victoria*) y *Park View* se llamó *Rockwood*. Se otorgó el liderazgo a otras personas que, a juicio de T.B., tampoco hicieron un buen trabajo.

Además de ser revocados de sus puestos de trabajo, S.W. coincide con C.D. en afirmar que la reputación de los trabajadores de los colegios implicados en el *Trojan Horse* se vio muy dañada, especialmente por la difusión en los medios del caso. R.G. añade que muchos fueron llevados a juicio. Según R.G., sus reputaciones fueron destruidas, aunque el juicio no fue a ninguna parte y nadie fue encontrado culpable de nada. Estas personas no hicieron nada más que trabajar en un colegio que se vio involucrado en el *Trojan Horse* y por eso perdieron sus carreras.

B.H. compara la naturaleza del caso con la obra *El Crisol*, de Arthur Miller, que narra la caza de brujas de Salem y muestra cómo las investigaciones se descontrolan al basarse en sesgos. En el caso del *Trojan Horse* los profesores fueron tratados como las mujeres sospechosas de brujería de Salem. B.H. los considera «los olvidados» cuando fueron las víctimas reales, muchos dejaron la enseñanza porque se les prohibió ejercerla durante dos años.

En el caso de *Park View*, los interrogatorios a T.A. y las noticias en prensa se prolongaron meses. Los profesores de *Park View* estaban cansados y estresados. T.A. contrató a una consultora de relaciones públicas para lidiar con el escándalo, pues directores y profesores le pedían ayuda. No podían dormir ni dirigir el colegio porque estaban bajo un ataque constante. Ante la insistencia del personal, T.A. decidió no continuar y dimitió.

Respecto a los alumnos, B.J. recuerda que la situación se volvió muy difícil con gente joven implicada. C.D. ejemplifica con el testimonio de uno de sus compañeros en la inspección, quien habló con estudiantes en las escuelas. Decían sentirse mal porque nadie los entendía, «nadie nos entiende, nadie nos habla, estamos dañados, si la gente ve en nuestro currículum vitae que fuimos a esa escuela no vamos a poder conseguir un trabajo o vamos a la universidad...»³⁷. Para S.W. las personas que más sufrieron las consecuencias del caso también fueron los estudiantes y las familias.

³⁷ Orig.: nobody understands us, nobody talks to us. We fear now we are damaged. If people see on our curriculum vitae that we went to that school will we be able to get a job or go to university?

B.J. afirma que, tras el caso, continuó habiendo problemas, como en el colegio *Adderley*, en el que las profesoras musulmanas estaban dimitiendo y no se sabía si era por el *Trojan Horse* o si estaban siendo forzadas a ello. Hoy las personas más afectadas no tienen ganas de hablar sobre el *Trojan Horse*. Eso es lo duro, opina T.B. que no se ha escuchado su historia. Hablaron con Clarke y Kershaw. Pese a que se les aseguró que se mantendría su anonimato no se mantuvo, tras esto fueron todavía más perjudicadas y hoy no quieren hablar del tema.

5.5.2. Estrategia *Prevent*, los valores británicos y los cambios en los criterios de evaluación

En términos de consecuencias políticas, para R.G. lo más significativo fue el paisaje político alrededor del antiextremismo de educación. El *Trojan Horse* fue un catalizador para hacer posible una serie de cambios políticos.

Como consecuencia de la inspección de 21 colegios supuestamente implicados, algunos de ellos considerados excelentes previamente, fueron de pronto juzgados como peligrosos y lugares inseguros, recuerda C.D. Ofsted actualizó su guía sobre educación religiosa y sobre las actividades de culto diario. Nunca se había considerado tan importante, recuerda S.W. tras las evidencias recogidas en las inspecciones realizadas a los centros implicados.

C.D. cuenta que en 2015 el gobierno impulsó la estrategia *Prevent*, con la que pretendía asegurar de que se enseñaran los valores británicos fundamentales y que cada profesor estuviera al tanto de niños en la clase que pudieran haber estado expuestos a visiones extremistas. La estrategia *Prevent* se volvió obligatoria en 2015, antes solo había sido una guía, no un requerimiento legal. R.G. ve que no es accidental que esto ocurriera justo después del *Trojan Horse*. Una de las evidencias claves para R.G. es que en los documentos iniciales introducidos en la política *Prevent* de 2015 referencian al *Trojan Horse*, a través del informe comisionado por el gobierno de Clarke. En el documento se introduce la idea de que los extremistas puedan acceder a la sociedad corriente a través de instituciones vitales como los colegios. Una idea, en opinión de R.G. inventada para describir el *Trojan Horse* y para justificar la obligatoriedad de la política *Prevent*.

Fundada por el gobierno, *Prevent* supuestamente se encarga de persuadir a los radicales para que no ataquen a las personas. B.H. puntúa que esto es una fuerte simplificación, pero que a su juicio es lo que es. Cubre todo el país y todas las autoridades locales deben tener un oficial de *Prevent*. La institución generalmente

monitoriza gente que muestre cualquier signo de radicalización, y posteriormente los deriva al servicio de seguridad interna *MI5*.

De pronto, todas las instituciones públicas de Inglaterra tenían que seguir la estrategia *Prevent*, lo cual, según C.D., causó malos sentimientos hacia la comunidad musulmana. Con *Prevent* el sistema educativo se sitúa en contra del extremismo, explica R.G. De pronto, ser ciudadano educado se relaciona completamente con la forma en que el gobierno aborda su política contra el extremismo. El *Trojan Horse* «fue el catalizador, fue el momento en el que de pronto se hizo posible pensar y hablar así»³⁸. R.G. advierte que esta idea es muy debatida, y que muchas personas la negarán, pero que hay una fuerte masa crítica de académicos e investigación que apoya su hipótesis.

Sobre los valores británicos, T.B. cuenta que el gobierno local de Birmingham se centró en el premio de UNICEF para los colegios que respetan los derechos y en la «carta global» para los niños. Tras el caso, el trabajo de S.W. en el consejo asesor permanente de educación en el ayuntamiento continuó sin cambios, pues se revisa cada 5 años, pero posteriormente generaron unas programaciones didácticas, con diferentes rutas en función de las tradiciones existentes entre la población escolar, de forma que todos los niños pudieran ver representadas sus propias creencias. S.W. argumenta que de esta forma es menos probable que se genere radicalización, si existe un entendimiento de su cultura.

A.P. piensa que la introducción de los valores británicos fue una reacción muy rápida a lo que pasó. Fue algo a lo que se debería haber dedicado más tiempo a pensar. A.P. considera que se debería hablar sobre cómo ser un ciudadano británico, pero también europeo. Cómo ser un ciudadano en una comunidad grande o pequeña, pero no demasiado enfocada en una idea. Cree que la idea de los valores británicos está confundida y que confunde porque tiene muchas interpretaciones. Por otro lado, le gusta la idea de hablar de lo que es la identidad británica, pero no considerar que los valores británicos establecidos son únicamente británicos, pues pertenecen a otros países y democracias. A.P. aprovecha la pregunta sobre los valores británicos para ofrecer una reflexión sobre la identidad británica. A.P. defiende que no se puede prescribir lo que significa pertenecer a una u otra comunidad, «creo que necesitamos ser cuidadosos al prescribir la britanidad»³⁹.

³⁸ Orig.: it was the catalyst. It was the moment where it suddenly became possible to think like that and to speak like that.

³⁹ Orig.: I think we need to be careful about prescribing Britishness.

La opinión de R.G. sobre los valores británicos no es positiva, principalmente porque no considera que sean británicos. Indica que los mismos valores están presentes en la constitución de la India y en otros países. También C.D. los cuestiona, porque hablan de la inclusividad y la tolerancia, y eso son comportamientos universales. Cree que fueron una herramienta para oprimir a comunidades como las musulmanas. Para C.D. lo más importante son los valores que los colegios puedan tener como parte de una sociedad amplia y multicultural. Considera que el gobierno debía reconocer la necesidad de proporcionar una educación consciente de los valores sociales que las comunidades migrantes traen consigo al país. Cree que la política educativa no ha prestado atención a esto, y que si se trata de mantener unida a toda la comunidad, hay que facilitar que jóvenes de diferentes orígenes hablen entre sí.

B.H. opina que la mayoría de los colegios funcionaban perfectamente antes de que se formalizaran los valores británicos. No entiende por qué se especifica que esos valores son británicos, pues pueden generalizarse a cualquier país, son universales. Su enseñanza formal fue la respuesta del gobierno al *Trojan Horse* a pesar de que la carta resultara ser falsa. En la misma línea, para T.B. los valores británicos no existen, y lo que se debería haber introducido eran valores globales de ciudadanía. Al denominarlos «británicos» se acentuó el descontento de la comunidad musulmana.

R.G. explica que estamos hablando de valores, de lo que implica ser un ciudadano y lo que implica sentir que uno pertenece a un país. El primer problema es que los valores fueron desarrollados en conjunto con las políticas antiterroristas, y la discusión sobre los valores nacionales debería ser independiente del extremismo. Tendría que ser un debate continuo a nivel nacional o internacional, sobre lo que implica ser un ciudadano o un ser humano. R.G. cuenta que el hecho de que ahora se exija cumplir con los valores británicos es que están predominantemente definidos a través de la política *Prevent*. De hecho, aparecen en el documento *Prevent*.

Para mí es realmente problemático, porque (...) los propios datos del gobierno que respaldan esto son profundamente islamófobos. No se trata solo de islamismo, o Isis, o Al-Qaeda o ese tipo de islamismo. Habla en general sobre los musulmanes y el Islam y los musulmanes, lo cual es simplemente racista e islamófobo»⁴⁰.

⁴⁰ Orig.: To me it is really problematic, because (...) the government's own data that backs this up is deeply Islamophobic. It is not just about Islamism or Isis or Al-Qaeda or

Por este enlace entre valores británicos y *Prevent* «existe la sensación de que los valores británicos y británicos en realidad hacen referencia predominantemente a blancos e ingleses»⁴¹. Es una forma de institucionalizar esas divisiones y de desarrollar otra narrativa de nacionalismo relacionada a la raza y a la religión, de una forma que se excluye a los no blancos o a los no cristianos.

Los valores se redactaron cuando Theresa May era primera ministra, indica R.G. El gobierno intentó evitar al parlamento y directamente aceptarlos. Es paradójico, dice R.G., que uno de los valores es el principio de legalidad: «*the rule of law*», y sin embargo intentaron quebrantar la ley. Y aunque otro de los valores era la democracia, no fueron establecidos democráticamente.

La lógica de la idea *Prevent* entonces era que el extremismo era un problema que pertenecía a las comunidades musulmanas, y se especificó que cualquier parte del país con una población musulmana mayor del 5% estaba potencialmente en riesgo. A ojos de R.G., esto da a entender que cualquier presencia de musulmanes es una amenaza potencial a la seguridad nacional. Unos años después, el gobierno se dio cuenta de que era una postura muy racista, que asumía que la gente era criminal a no ser que mostrara lo contrario. No obstante, esta lógica se ha mantenido y es la que subyace a los valores británicos.

B.J. opina que no son malos, pero no son algo significativo desde su punto de vista. S.W. los describe como una guía y se detiene en el valor de la tolerancia, comentando que este es un término demasiado fuerte, pues lo identifica con el término «soportar». S.W. no quiere que los niños de Birmingham se soporten, sino que es necesario que haya un entendimiento, que se debería enfocar hacia un respeto mutuo entendiendo que todas las personas son diferentes. En el caso de los colegios de Birmingham, especifica B.H., el mayor énfasis se pone en la tolerancia. B.H. plantea como una rareza en este contexto la intolerancia hacia los musulmanes que subyacía al *Trojan Horse*. Con estos valores, todos los colegios deben mostrar que acogen a todas las religiones y a las personas sin religión, de forma que no hay ningún tipo de presión sobre ellos.

Los valores británicos se promocionaron desde el enfoque de la inspección, plantea B.H. Los docentes y directores temen que Ofsted les visite y descubra que

that kind of Islamism. It talks in general about Muslims and Islam and Muslim people which is just racist and Islamophobic.

⁴¹ Orig.: There is a sense that the British and British values actually references predominantly white and English.

no están trabajando los valores británicos. En cualquier asignatura deben mostrar a los inspectores están integrados en su enseñanza. Los colegios también tienen que asegurarse que dichos valores son interiorizados, por lo que se cuelgan posters sobre estos valores y su significado. A ojos de T.B., son superficiales. Hay colegios musulmanes que, según T.B., son un gran problema, pero que promocionan los valores británicos porque es sencillo de hacer y tras esa fachada pueden hacer lo que quieran.

Sobre esta superficialidad de los valores, en su entrevista R.G. me recomienda leer el trabajo de Carol Vincent, profesora de sociología de la educación en la Universidad de Londres, que relata sus visitas a colegios británicos para contemplar cómo se trataban y se presentaban los valores británicos. Igual que T.B., observó que consistía simplemente en tener dibujos de la reina, la bandera y estereotipos como el *fish and chips* o el fútbol. R.G. lamenta que todo esto es banal, porque se está hablando de valores políticos importantes con filosofías subyacentes que deberían ser discutidas y comprendidas de forma universal.

5.5.3. Separación con la comunidad musulmana

El principal problema que identifica B.H. como consecuencia del *Trojan Horse* fue en términos de relaciones entre comunidades. Describe un proceso de evolución en las comunidades inmigrantes.

Cada grupo de inmigrantes que llega se instala en las peores viviendas y ocupa los trabajos peor pagados. Luego gradualmente ascienden y se alejan de las viviendas peor ubicadas y el siguiente lote de inmigrantes se muda a las peores viviendas y los trabajos peor pagados. Así que ese es el proceso que tiene lugar en Gran Bretaña⁴².

Identifica tres tipos de asiáticos residentes en el país, planteando que chinos y japoneses, indios y asiáticos del sur son generalmente bien establecidos en términos de relaciones culturales en Birmingham, pero que la comunidad musulmana, principalmente proveniente de Pakistán y Bangladesh, aunque ha prosperado no ha sido sustituida por una comunidad que asuma las condiciones inferiores del recién llegado.

⁴² Orig. Each group of immigrants that comes in settles in the worst housing and take the worst paid jobs. Then they gradually move up and they move away from the worst placed housing and the next lot of immigrants moves into the worst housing and the worst paid jobs. So that's the process that takes place in Britain.

C.D. cree que en las partes pobres de las ciudades inglesas, los que antes fueran inmigrantes perciben una amenaza ante la llegada de nuevos inmigrantes, en este caso los musulmanes.

No creo que haya ninguna sociedad que realmente se ocupe bien de esto. (...) Las personas que hacen la política no viven en estas comunidades, sus hijos no ven nada de esto en las escuelas⁴³.

Lo que el *Trojan Horse* provocó en este sentido fue que comunidad musulmana se convirtieran en objeto de sospecha, aunque la carta fuera un fraude. B.H. plantea que el supuesto complot del *Trojan Horse* perseguía que musulmanes observantes avanzaran hacia el terrorismo. Como consecuencia a largo plazo, C.D. recuerda que el gobierno central consideró como una amenaza que «extremistas no violentos» hubieran podido controlar colegios.

B.H. recuerda tensiones comunitarias. La gente estaba enfadada, principalmente la comunidad musulmana, por haber sido acusados de intentar crear un fundamentalismo islámico en secreto. S.W. pudo observar esta preocupación y que la gente estaba dolida en el consejo asesor permanente de educación de Birmingham, en el que los miembros musulmanes estaban muy preocupados por lo que estaba ocurriendo.

El reto principal con el que se enfrentó A.P. fue cambiar la imagen de los colegios implicados, que fueron estigmatizados. Los musulmanes se sintieron en el punto de mira durante dos años, relata B.J. Cuando empezó a difuminarse, con el Brexit mucha gente se marchó y muchos colegios cambiaron sus nombres. «Fue una especie de borrón y cuenta nueva, pero se continuó sin resolver el problema»⁴⁴, dice B.J. A.P. cuenta que los niños con los que trabaja son de minorías que enfrentan prejuicios sistemáticos. Sienten barreras que se han agravado con el Brexit y la pandemia. Para T.B. lo peor que ocurrió fue el desplazamiento de la comunidad musulmana. Muchas familias musulmanas están hoy seguras de que el estado Británico está en contra de ellos, de forma que hoy en Birmingham existen alrededor de dos mil niños que son educados en casa.

Desde el punto de vista de T.B., a muchos les asusta el Islam porque creen que es una religión fanática cuando en realidad «no hay nada fanático en el ADN de un

⁴³ Orig.: I'm not aware of any society that really deals with this (...). The people who make the politics they don't live in these communities they're not impacting their children don't see any of this in their schools.

⁴⁴ Orig.: It was like a "stop and start again", but they moved on without solving it.

musulmán»⁴⁵. Cuando las personas musulmanas viven en Gran Bretaña y son cálidamente acogidas, si tienen prosperidad y oportunidades, y sus niños pueden disfrutar de una educación plena y de relaciones con otros niños todo funciona bien, pero si se permite a gente con una visión extrema y polémica, como Tahir Alam asumir el control la historia termina mal, dice T.B.

T.B. cree que Birmingham se está convirtiendo en una ciudad musulmana. En las áreas musulmanas de la ciudad, asegura que hoy se pueden ver anuncios de colegios islamistas independientes, centros de enseñanza islámicos o escuelas suplementarias islámicas. La comunidad ha ido por detrás con su propia educación. Por ello, T.B. teme que muchas familias han optado por un sistema en el que los niños son más susceptibles de recibir una educación reducida al Islam, más que antes del *Trojan Horse*. Estos niños no tendrán las mismas oportunidades, dice T.B. y eso no aparece en los informes oficiales.

Desde 2019 ha seguido habiendo problemas en Birmingham con personas implicadas en el *Trojan Horse*, cuenta C.D. Las últimas protestas se generaron por el requerimiento del gobierno central de educar y enseñar sobre el colectivo LGTB. Además de los musulmanes, también protestaron escuelas judías, africanas y del norte de Irlanda. Para C.D. esto evidencia que existe un espectro en cualquier creencia, desde los más conservadores a los más liberales, por lo que desde todos los ámbitos se puede tender hacia un extremismo.

A lo largo de esta Parte IV se ha tratado de ofrecer un relato alternativo del *Trojan Horse*, utilizando y combinando las perspectivas de los distintos informantes que accedieron a participar en una entrevista para esta investigación, cuyo propósito principal era identificar errores y aciertos que pudieran servir para mejorar la gestión de una situación similar en un contexto diferente. Con la información aquí recabada, en la Parte V se expondrán las conclusiones obtenidas, tratando de responder a las cuestiones de investigación planteadas al comienzo y de comprobar que se han cumplido los objetivos de investigación.

⁴⁵ Orig.: there's nothing fanatical in the DNA of a Muslim's makeup...

PARTE V

Conclusiones

El caso del *Trojan Horse* ha sido numerosas veces revisado y analizado en la prensa británica. Son representativos el documental presentado por Jo Fidgen y editado por Emma Rippon (2021) en la *BBC Radio 4* y el artículo de Shackle (2017) en el periódico *The Guardian*, entre otros. También en el ámbito académico se han dedicado estudios al caso, como el artículo de Barton y Hatcher (2014), sobre las consecuencias del caso y el artículo de Awan (2018), centrado en el impacto del caso en la comunidad musulmana. Además, existen obras publicadas como *Countering Extremism in British schools?* de John Holmwood y Therese O'Toole (2018), *School Governance* de Jacqueline Baxter (2016) y *The Birmingham Book* de Colin Diamond (2022) cuyo propósito era describir lo que realmente ocurrió en el caso frente a lo que la prensa reflejó.

Incluso en el ámbito cultural, el *Trojan Horse* se ha llevado a una representación teatral, dirigida por Helen Monks y Matt Woodhead. Fue interpretada por la compañía Lung (2022), y se basó en el testimonio obtenido en entrevistas de implicados en el *Trojan Horse*. La prensa española dio a conocer el caso en dos artículos en *El País*: en 2014 con el titular «Londres denuncia la infiltración de islamistas en varias escuelas» (Walter, 2014) y otro en 2017: «La sombra de terror ensancha el desgarró cultural en Birmingham» (Tubella, 2017). El periódico *El Mundo* también hizo eco del caso en 2015, refiriéndose a él en un artículo con titular: «El 'califato' de Birmingham» (Fresbeda, 2015).

Resultaría presuntuoso intentar ofrecer alguna información nueva de este caso, tan mentido y desmentido en sus matices y objeto de debate en los medios británicos que hasta hoy siguen surgiendo noticias a propósito del *Trojan Horse*. En febrero de este mismo año 2022, el *New York Times* publicó un *podcast* de Brian Reed y Hamza Syed en el que aseguran contar la verdadera historia del *Trojan Horse*.

El trabajo realizado pretende proponer distintas formas de aprender del *Trojan Horse*, sobre las actuaciones políticas previas y consecuentes, de forma que pudiéramos transportar el debate generado a la sociedad española, plantear nuevos interrogantes y generar propuestas para mejorar la convivencia intercultural en nuestra sociedad. En las siguientes líneas se ofrecerán respuestas a las cuestiones de investigación formuladas al comienzo, y se defenderá también haber cumplido con los objetivos de investigación planteados para obtener dicha contestación.

1. Cuestiones para reflexionar

A raíz de lo expuesto en las entrevistas, han surgido cuatro cuestiones en torno a las que giran los principales elementos del caso y que a continuación se procederá a desarrollar. Variables como la *academisation*, el debate sobre la educación intercultural frente a dar respuestas a necesidades específicas de una cultura, criterios únicos de inspección basados en resultados académicos, actividades de culto diario, identificación del Islam con extremismo, la estrategia *Prevent* y los valores británicos... Todos estos elementos reflejan la crisis de valores de la que la sociedad enfrenta, y fueron ejemplificados en el caso del *Trojan Horse*. De la información obtenida en las entrevistas, se trata de sacar conclusiones que permitan responder a la primera cuestión de investigación, sobre los factores que interfieren en el entendimiento entre religiones y culturas en una sociedad pluricultural, plurireligiosa e interconectada, relativas a la libertad para dirigir un colegio, la instrumentalización de la opinión pública, la identidad británica y el debate entre la educación universal y la respuesta a las necesidades educativas específicas.

1.1. ¿Cualquiera puede dirigir un colegio?

De los datos obtenidos, se ha concluido que el proceso de *academisation* y el escepticismo respecto a la gestión de los colegios en Birmingham fueron los principales factores que contribuyeron a la magnitud de la repercusión del caso. Respecto a la *academisation*, se ha criticado lo precipitado de su aplicación y la presunta obcecación del gobierno por llevarla a cabo.

Como se adelantaba en la Parte III, esta iniciativa abrió el debate acerca del control sobre los colegios por el gobierno o por las autonomías locales. Por un lado, la centralización de la educación, en concreto de la educación religiosa, podría contribuir al mejor control y regulación de la asignatura en términos de concretar los contenidos y la forma en que se deberían transmitir (CORE, 2018). Por otro lado, es necesario que cada localidad adecúe sus enseñanzas al contexto, sin omitir las alusiones a realidades más amplias (Clarke y Woodhead, 2015; Dinham y Shaw, 2015). Se ha planteado que el gobierno promocionaba la *academisation* asegurando que cualquiera puede dirigir un colegio. Según lo transmitido en las entrevistas, ni siquiera era necesario que quien quisiera dirigir un colegio tuviera una formación mínima en educación, lo que llevaría en ocasiones a enfoques en las escuelas más lucrativos que comprometidos con la educación. Si cualquiera puede dirigir un

colegio, la educación se vulnera en dos sentidos: En un sentido económico, la educación se convierte en objeto de negocio. Tal parecía ser el objetivo del gobierno al favorecer la privatización escolar y la apertura del mercado educativo, en oposición a la gestión general por parte de políticas públicas que pudieran beneficiar a toda la sociedad de forma equitativa (Lahera, 2004; Barton y Hatcher, 2014).

En un sentido ideológico, la oportunidad de inculcar valores globales a los estudiantes queda bloqueada y determinada por los valores y las voluntades de quien decide dirigir un colegio. Esta supuesta libertad para asumir la dirección de un centro educativo encaja con el riesgo percibido en el caso de que la gestión escolar pudiera caer en manos equivocadas. Tal parecía ser el motivo de controversia inicial que generó el *Trojan Horse*, especialmente porque aquellos valores que parecían estar prevaleciendo sobre los globales deseados eran conservadores musulmanes, lo que exacerbó la reacción pública y gubernamental. La *academisation* implicaba inestabilidad y competición entre los centros educativos, así como desorientación a falta de una guía, lo cual pudo contribuir a la extensión de la idea de que los colegios en Birmingham estaban siendo radicalizados (Richardson, 2014).

La *academisation* masiva que tuvo lugar en estos años generó una falta de vigilancia en lo que se estaba realizando en cada escuela (Barton y Hatcher, 2014; Richardson, 2014). El *Trojan Horse* contribuyó a la polémica ya existente sobre la falta de control de las *academies* regentadas por comunidades religiosas, suscitando también recelo ante la veracidad de sus principios educativos. Por ejemplo, Holmwood y O'Toole (2018) plantean que las prácticas demandadas en *Park View* no se hubieran condenado si en lugar de una *academy*, dependiente del estado, hubiera ostentado el título de *faith school*. En consecuencia, la autonomía que las *academies* disfrutaban respecto a las autoridades terminó orientándose hacia el extremo opuesto, reduciendo las libertades de estos centros educativos (Awan, 2017).

Por la libertad para fundar y dirigir colegios se llegó a la conclusión de que la *academisation* había favorecido el despliegue de una ideología conservadora musulmana en los colegios de Birmingham. Dicha conclusión se basó en la evidencia de que la mayoría de los centros implicados eran *academies*. Resulta razonable defender que es fundamental y necesario que un colegio sea dirigido por profesionales de la educación, cuyo principal compromiso sea la preparación de las futuras generaciones y su correcta integración en la sociedad, sin que intereses secundarios interfieran en la formación de futuros ciudadanos.

1.2. ¿Es la opinión pública una herramienta o una barrera para los cambios políticos?

Sobre la reacción a la carta enviada al ayuntamiento de Birmingham, cabe plantearse por qué fue tomada al pie de la letra, tanto por el gobierno central como por el ayuntamiento, aun cuando existían evidencias para considerarla un fraude. Los informantes sugieren dos hipótesis complementarias: pudo ser un plan del gobierno para fundamentar cambios en las escuelas británicas o bien pudo ser que la carta dejara en evidencia al gobierno central por fallar en la vigilancia de las *academies*, como se sugería en el apartado anterior.

Sobre la primera hipótesis, parece que en la manipulación de la opinión pública para fundamentar medidas políticas, según algunos de los informantes, podría haber existido una alianza entre los medios de comunicación y el gobierno central, alianza de la que ya existieran precedentes en otros contextos, como parecían ser las campañas electorales. Considerando que la primera noticia en los medios sobre el *Trojan Horse* fue cubierta por un periodista especializado en seguridad y terrorismo, y que el autor del informe del gobierno, Clarke, era jefe de la división antiterrorista de la policía metropolitana de Londres, la autoría de estos dos documentos suscitó la sospecha de que el caso se estuviera tratando desde una perspectiva inadecuada, lo cual provocó que se intensificara el miedo y la sospecha de que tanto gobierno como medios no estuvieran siendo imparciales (Barton y Hatcher, 2014; Awan, 2017; Holmwood y O'Toole, 2018).

La segunda hipótesis es que el gobierno tratara de evitar una valoración pública negativa. Sus respuestas iniciales fueron responsabilizar al gobierno local del caso y recurrir a Ofsted. Además, la repentina degradación del nivel de los colegios implicados dañó a las familias y a los alumnos de los centros, al ver comprometidas tanto su reputación educativa como sus oportunidades futuras. El foco de atención se alejó del gobierno central hacia la reacción del gobierno local y de la repercusión social que se producía en las comunidades musulmanas de Birmingham.

Uno de los factores que evidencian la falta de implicación del gobierno previo al caso es la escasa evolución de las políticas educativas en lo referente a la educación religiosa. Concretamente, las actividades de culto diario constituyen una medida planteada en 1988 y no se le ha prestado atención hasta el momento en que se utilizó como prueba incriminatoria de que los colegios implicados estuvieran celebrando asambleas de carácter religioso musulmán. El contexto en que se promulgó esta medida y el actual son diferentes. En cualquier caso, la ley

evoluciona muy despacio y se restringe el carácter religioso de dichas asambleas a la religión cristiana.

Si comparamos los objetivos de la guía de 2013 sobre la educación religiosa en Reino Unido con la guía para la aplicación de la Ley de Reforma Educativa de 1988 de Barrat (1989), podemos apreciar cómo, en 24 años, el conocimiento y el entendimiento de la religión se ha mantenido como el principal objetivo, con la salvedad de que en 2013 se explicita la necesidad de conocer y entender otras religiones y creencias, mostrando una perspectiva basada en mayor medida en las competencias y en el reconocimiento de la pluriculturalidad (Tabla 5.1.).

En cualquier caso, en la Ley de Reforma Educativa de 1988, se indica que la presencia de otras religiones representadas en la nación debe tenerse en cuenta, según el artículo 8:

Cualquier programa acordado tras la entrada en vigor de esta sección (...) reflejará el hecho de que las tradiciones religiosas en Gran Bretaña son principalmente las cristianas, teniendo en cuenta la enseñanza y las prácticas de las otras religiones principalmente representadas en Gran Bretaña⁴⁶.

(*Her Majesty's Stationary Office*, 1988. p.4).

Desde su promulgación, bajo el gobierno conservador de Margaret Thatcher, los sucesivos partidos políticos que han entrado a dirigir el país introdujeron medidas para atender a la educación religiosa en un contexto de creciente diversidad cultural. Sin embargo, la obligatoriedad de oferta de educación religiosa y las actividades de culto diario de carácter predominantemente cristiano en los centros educativos han permanecido como una herencia inamovible de aquel primer documento sobre educación religiosa.

Común a ambas hipótesis sobre la relación entre gobierno y opinión pública, está el miedo y la aversión hacia el Islam. Tanto las comunicaciones en prensa como las actuaciones políticas reflejan una actitud hostil hacia la comunidad musulmana al generar una relación directa e irreflexiva del *Trojan Horse* con términos como «extremismo» o «terrorismo», tal como se reflejaba en las entrevistas y evidenciaban estudios de Poole (2000) y Revell (2010). Las menciones al ciudadano musulmán con términos como éstos provocan reacciones emocionales

⁴⁶ Orig.: Any agreed syllabus which after this section comes into force (...) shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain.

negativas en el resto de la población (Bernardo Riffo, 2000). Un ejemplo ilustrativo es la declaración del entonces primer ministro David Cameron en el *Financial Times* sobre el caso (Parker y Warrell, 2014):

Proteger a nuestros hijos es uno de los primeros deberes del gobierno y es por eso por lo que el tema del presunto extremismo islamista en las escuelas de Birmingham exige una respuesta robusta⁴⁷.

(David Cameron, junio, 2014)

TABLA 5.1. Comparación de los objetivos educativos de Barrat (1989, pp.5-8) y el Religious Education Council (2013, pp.11-12).

Barrat (1989):	Religious Education Council (2013):
Rendimiento en educación religiosa: Manual para profesores	Un marco curricular para educación religiosa en Inglaterra.
Conocimiento y Comprensión de <u>la Religión</u> . (...)	Conocer y entender <u>una gama de religiones y cosmovisiones</u> .
Conciencia de las experiencias de vida (...).	Expresar ideas e ideas sobre la naturaleza, significación e impacto de las religiones y las cosmovisiones.
Explorar y responder (...)	Obtener y desarrollar las habilidades necesarias para involucrarse seriamente con las religiones y las cosmovisiones.

Elaboración y traducción propias a través de los documentos revisados

En la misma línea, la estrategia *Prevent* es un reflejo más de la reacción del gobierno central ante el *Trojan Horse*. El seguimiento de esta estrategia en los centros educativos no había sido una medida reglamentaria antes del caso, pero se volvió de obligado cumplimiento como respuesta a su estallido social y mediático (Holmwood y O’Toole, 2018). Hasta entonces, esta estrategia no había tenido influencia ni había servido como criterio en ninguna inspección llevada a cabo por Ofsted. No obstante, cuando salió el caso del *Trojan Horse* sirvió como principal herramienta al órgano inspector para evaluar negativamente a los colegios implicados (Barton y Hatcher, 2014). Aun no habiendo sido obligatoria antes del caso, la inspección de Ofsted planteaba que el seguimiento de la estrategia había sido insuficiente:

⁴⁷ Orig.: Protecting our children is one of the first duties of government and that is why the issue of alleged Islamist extremism in Birmingham schools demands a robust response.

El uso (...) de la estrategia «*Prevent*» del gobierno para identificar y evitar el extremismo sólo ha tenido lugar para los estudiantes en los años 7 y 8. Además, la mayoría del personal no ha recibido formación en el programa «*Prevent*», aunque ahora hay planes para que esto se lleve a cabo⁴⁸.

(Ofsted Report, 2014, p.7).

La actualización del informe *Prevent* de 2015 no hace alusión explícita al caso del *Trojan Horse*, pero advierte sobre el riesgo de los alumnos puedan ser persuadidos por ideas extremistas, tanto por actos violentos como no violentos, susceptibles de promover perspectivas aprovechables para fines terroristas (*Department for Education*, 2015). Lejos de limitar la discusión sobre estos asuntos, dice el informe, se trataba de hacer conscientes a los centros de su obligación de prohibir adoctrinamientos.

1.3. ¿Existe una relación entre el ensalzamiento de la identidad británica y la lucha contra el terrorismo?

En lo que respecta a la estrategia *Prevent*, según lo hablado en las entrevistas, la promoción de los valores británicos pudo orientarse a generar cambios políticos orientados a dos fines. Primero, aunque estos valores ya existían, fueron explícitamente promocionados y requeridos a todos los centros educativos para combatir el extremismo en las aulas británicas, obviando el riesgo de relacionar a la confesión musulmana con el extremismo, lo que ya se argumentaba en el apartado anterior. Segundo, se denominan «valores británicos» a la democracia, al seguimiento de la ley, a las libertades individuales, al respeto mutuo y a la tolerancia (*Department for Education*, 2014a), cuando son, como planteaban la mayoría de los informantes, valores universales. Esto podría estar contribuyendo a enfatizar la identidad británica de los ciudadanos por encima de otras, sentando los criterios sobre los que se definiría un ciudadano británico y dejando fuera a todo el que no cumpliera con éstos.

⁴⁸ Orig.: Use (...) of the government's 'Prevent' strategy to identify and avoid extremism has only taken place for students in Years 7 and 8. Moreover, most staff have not received training in the 'Prevent' programme, although there are now plans for this to take place.

La promoción de los valores británicos podría ser una estrategia para hacer al propio grupo fuerte, frente a la amenaza que presenta un exogrupo minoritario. El problema reside en la percepción de una parte de la ciudadanía como exogrupo, por motivos de creencias y actitudes. Recuérdese aquí la distinción de «ellos» contra «nosotros» de Huntington (2001) y el «mito de la violencia religiosa» de Svetelj (2018, p.115) para la justificación de decisiones políticas que marginan ciertas creencias o prácticas religiosas. En el caso de los ciudadanos británicos musulmanes esto se hace evidente, pues las diferencias con la cultura occidental son más visibles (Holmwood y O'Toole, 2018).

Tal como uno de los informantes reflexionaba, parecen constituir la idea de una democracia utópica, en el sentido de que ni siquiera los propios políticos que establecieron estos valores parecen haberse comprometido con ellos desde el principio, más allá de exigir su exposición en las investigaciones escolares. La importancia y el fomento de los valores británicos han llegado a influenciar la definición que el gobierno británico da al término extremismo. Según el informe *Prevent*: «El extremismo es una oposición vocal o activa a los valores británicos fundamentales»⁴⁹ (*Department for Education*, 2015, p.5).

Según el diccionario de la Real Academia Española, el extremismo se entiende como «Tendencia a adoptar ideas extremas, especialmente en política» (DRAE, 2019, [online]). En el *Cambridge dictionary* se define como el hecho de que alguien tenga creencias que la mayoría piensa que son no razonables e inaceptables (Cambridge Dictionary Press, 2022, [online]). En ambas referencias se coincide en la existencia de ideas o creencias, por un lado extremas y por otro, contrarias a lo que la mayoría considera aceptable. En ningún caso se comprende como una oposición concreta a los valores británicos. La definición de *Prevent* podría estar restringiendo el significado real del término, cerrando la posibilidad de aplicarlo a extremismos que se dieran por el otro lado, como puede ser el caso del nativismo, «ideología que sostiene que los estados deberían ser habitados exclusivamente por miembros del grupo nativo, y que los elementos no-nativos (personas e ideas) son fundamentalmente una amenaza para un estado-nación homogéneo» (Mudde, 2007, p.19) que también podría ser considerado un ejemplo de extremismo, en la forma en la que lo describen los diccionarios.

Todo esto pretende reflejar que los valores británicos podrían denotar una convicción de la superioridad inglesa sobre otras culturas, especialmente la

⁴⁹ Orig.: 'Extremism' is vocal or active opposition to fundamental British Values.

musulmana. Las medidas adoptadas para enfrentar el terrorismo islamista no han contemplado los sentimientos de las minorías musulmanas residentes en el país (Awan, 2017). Por este motivo, han sido objeto de controversia al reflejar al musulmán como «el otro», generando consecuentemente sentimientos negativos por parte de los musulmanes hacia el gobierno británico. El énfasis del gobierno en los valores políticos fundamentales no se debería circunscribir únicamente a la nación. Ante a este panorama, en el informe del *Wolf Institute*, Butler-Sloss (2015) sostiene que la alfabetización religiosa y de creencias debería estar por delante de la enseñanza de los valores británicos.

1.4. ¿Había motivos para intervenir en la gestión de los centros implicados en el *Trojan Horse*?

Coincidiendo con la anterior conclusión, en algunas entrevistas se ha defendido que la prioridad educativa debe ser lograr una formación global que sirva para todos, idea que parece entrar en conflicto con la satisfacción de las necesidades específicas de las comunidades minoritarias, bajo el argumento de que existe un favoritismo por la religión predominante, el Cristianismo. Uno de los informantes se basaba en las necesidades específicas de la población musulmana para justificar las medidas adoptadas en los colegios de mayoría musulmana, que fueron objeto de censura por responder a principios considerados demasiado conservadores.

El informe de Kershaw (2014) relata que existía la opinión generalizada de que los colegios del este de Birmingham estaban fallando a los estudiantes musulmanes. Por ello, un grupo de *governors* y profesores decidieron intervenir para resolver tales faltas y mejorar el nivel de los colegios. Los relatos de los informantes dan constancia de que, aun pretendiendo beneficiar a los alumnos y a sus familias, se dieron medidas como eliminar ciertos contenidos, restringir los aprendizajes a las matemáticas, al inglés y a la cultura musulmana y utilizar la religión del personal como criterio de contratación. De cara a promover una educación equilibrada y adecuada a las demandas del siglo XXI, estas medidas resultaban inadecuadas. Los informes de Clarke (2014) y Kershaw (2014) mostraron que medidas, como las modificaciones del currículo, aislaban del resto de la sociedad a los estudiantes de los colegios implicados.

En la Parte III se aportaba una descripción demográfica de Birmingham, en la que se podía apreciar que el 8% de la población era practicante del Islam. Sin embargo, la comunidad musulmana no se veía representada, ni consideraba sus

necesidades satisfechas en los centros educativos birminghenses. Este fenómeno no es exclusivo de Birmingham sin embargo. La universidad de Bristol demandó que, dentro de la multiculturalidad que caracteriza a Reino Unido, la segregación étnica se estaba pronunciando más en los centros educativos que en las propias comunidades, cuya tendencia a agruparse en guetos es difícil de evitar, y que, como planteaba Ted Cantle (2001), los colegios segregados corrían el riesgo de estar promoviendo intolerancia y racismo (Johnston, Burgess, Wilson y Harris, 2006). Todo ello nos lleva a concluir de nuevo, que había argumentos para revisar la educación de los alumnos de Birmingham, de forma que sus oportunidades de integrarse adecuadamente en la sociedad no se vieran mermadas por los intereses específicos de quien dirigiera el centro educativo.

2. Respuestas políticas y recomendaciones

El propósito de este capítulo es identificar las respuestas de las políticas educativas a los problemas de convivencia debidos a diferencias culturales, como ilustra el caso del *Trojan Horse*, para compararlas con las recomendaciones planteadas en los informes oficiales sobre educación religiosa. De la información obtenida en las entrevistas y en la revisión bibliográfica sobre el caso se han extraído y sometido a discusión las principales medidas adoptadas por el gobierno nacional, así como las actuaciones del gobierno local, representado por el ayuntamiento de Birmingham, y las de la administración escolar en los centros educativos implicados, por parte del equipo de *governors*.

De forma sintetizada, a partir del análisis de contenido los informes internacionales y nacionales británicos sobre educación religiosa presentado en la Parte II, se proponían diez propuestas para mejorar la convivencia entre culturas a través de una educación religiosa enfocada desde una perspectiva intercultural. Se trata de utilizar dichas propuestas para evaluar y analizar la realidad de las intervenciones políticas en la educación religiosa, abarcando currículo, agentes educativos implicados y agentes externos (Véanse pp.66-67).

Los puntos 1, 2 y 3 del decálogo propuesto en la Parte II hablan de abordar en la asignatura todas las culturas existentes en cada contexto educativo y mantener un equilibrio de perspectivas religiosas, utilizando diversas metodologías y el fomentando pensamiento crítico. En lo que respecta al gobierno escolar, según lo reflejado en los informes de Clarke y Kershaw y lo planteado en las entrevistas, no existía un equilibrio de perspectivas ni todas las culturas estaban presentes. En sus

observaciones de los centros investigados, Clarke (2014) plateaba que el componente religioso musulmán era exacerbado y Kershaw (2014) que a los directores se les exigía eliminar el conocimiento de otras religiones o la educación afectivo-sexual. También Clarke (2014) plantea que se enseñaban las creencias como hechos, lo cual denota que no se estaba fomentando un pensamiento crítico en las escuelas (Tabla.3.4.).

En el gobierno local, algunos informantes hablan de que el consejo asesor permanente sobre educación religiosa había tratado de impulsar un currículo de la asignatura equilibrado, elaborado con la participación de representantes de distintas religiones presentes en los centros de la ciudad (Birmingham SACRE, 2022). Sin embargo, las *academies* no tenían obligación de utilizar dicho currículo.

En lo relativo a la formación del profesorado para responder a contextos interculturales, planteada en el punto 4, se ha obtenido escasa información en las entrevistas para determinar si los órganos de gobierno escolar consideraban esta recomendación. Sin embargo, algunos informantes hablaban de extorsión y de imposición de normas al personal, que en algunos centros estaba muy afectado. En los informes de Ofsted (2014), Clarke (2014) y Kershaw (2014) y en los artículos de prensa revisados se hablaba de que algunos miembros del personal educativo afirmaban estar siendo acosado. El informe de Clarke (2014) realiza recomendaciones al *Department for Education* sobre la revisión de sus títulos QTS de cada docente, que constituyen la licencia para ejercer la enseñanza en Reino Unido, y asegurar así que adoptaran la estrategia *Prevent*, pero no se hacen referencias explícitas a la formación del profesorado.

El punto 5 se refería a los agentes externos al ámbito educativo relacionados con el centro educativo, esto es, familias e instituciones culturales y religiosas. En lo que respecta a la administración escolar, la figura de los *governors* resulta clave en este punto, pues estas figuras eran ajenas al contexto educativo, pero estaban comprometidas con la gestión de los centros. Clarke (2014) recomendaba al gobierno local que estas figuras fueran sometidas a una formación adecuada para ostentar el cargo y clarificar lo que se esperaba de ellos y considerar la adecuación de determinados perfiles al cargo, y Kershaw (2014) añadía aumentar su vigilancia. Antes del caso, dos de los informantes ya daban formación a los nuevos *governors* desde el ayuntamiento de Birmingham, pero las inspecciones requirieron que se revisara esta labor. La implicación de los *governors* en los colegios puede haber sido uno de los mayores puntos de controversia sobre el caso, pues en los informes y en los medios se hablaba de una intromisión excesiva en la actividad educativa de personas como Tahir Alam que presuntamente, alentados por las familias

preocupadas por la educación de sus hijos, trataban de dirigir la educación de los estudiantes hacia sus intereses particulares.

La obligatoriedad de la asignatura de educación religiosa y el reconocimiento de un estatus equivalente al del resto de materias constituyen los puntos 6 y 7. Son dos aspectos escasamente reflejados en las entrevistas y en el análisis bibliográfico realizado. Sin embargo, cabe destacar su importancia frente a algunas de las ideas extraídas. Clarke y Woodhead mencionan la preocupación generalizada por la islamofobia y la derecha extrema, alegando que existe un «creciente peligro de incomprensión mutua» (Clarke y Woodhead, 2015, p.45). Ejemplifican estos peligros con el *Trojan Horse* que, presentado a través de los medios de comunicación, suscitó gran preocupación en el país y, consecuentemente, provocó una mayor atención sobre la educación religiosa. Si esta asignatura, siguiendo los tres primeros puntos, contribuye a la mejora de la convivencia entre culturas y evita así problemas como este caso, se justificaría que fuera obligatorio dedicar tiempo a hablar sobre las religiones en los colegios y a darle a esta educación la misma relevancia que al resto de materias, incluyéndola en los exámenes oficiales para el acceso a la universidad.

La información obtenida en las entrevistas lleva a debatir el punto 8, sobre el consenso a nivel nacional de los contenidos de educación religiosa, pues entraría en conflicto con la adecuación de éstos a la realidad cultural específica de cada zona, como exponíamos en el punto 2.2. de la Parte III, sobre los *faith schools*. Sobre el consenso de contenidos, los valores británicos defendidos por el gobierno nacional podían servir como un denominador común de los aprendizajes a nivel transversal, pero no servirían para definir los contenidos de la asignatura de religión. Además, en las entrevistas realizadas se ha evidenciado una actitud escéptica hacia dichos valores que, aunque se presentan como británicos, son valores universales, y que, además, parecen priorizar la identidad nacional inglesa por encima del resto de identidades y culturas, tal como se ilustraba en el apartado 1.3. El currículo diseñado por el consejo asesor permanente sobre educación religiosa del ayuntamiento de Birmingham podría considerarse un intento de responder a este propósito (Birmingham SACRE, 2022). No obstante, habría que revisar si pudiera aplicarse a otras localidades dentro del país, o si en otras localidades se estarían realizando currículos similares. En cualquier caso, el hecho de que no fuera obligatorio adoptar este currículo conlleva a que su influencia fuera escasa. Las administraciones educativas de los colegios implicados tampoco lograrían contribuir a esta recomendación, debido a las pretensiones de proporcionar únicamente la educación religiosa musulmana.

El punto 9 trata de la contratación del personal y la admisión del alumnado justas e independientes de las creencias o culturas. Como en la mayor parte de Europa, en Reino Unido el mecanismo de selección del profesorado es, según la clasificación de la UNESCO, una selección abierta, que consiste en que los centros escolares escojan a los profesores, contando con la participación de las autoridades locales (Murillo, 2007). Según Gálvez (2010) este proceso de selección es propio de los países más descentralizados en Europa. Por eso, la valoración según este punto competirá al gobierno escolar, al que las inspecciones realizadas tras el caso le acusaron de no seguir esta recomendación, al menos en lo relativo al personal. En el informe de Ofsted (2014) se plantea que los procedimientos de contratación no eran transparentes (Véase Tabla 3.3.). Clarke (2014) hablaba de irregularidades en la contratación por intereses individuales, y Kershaw (2014) aludía a nombramientos inapropiados a amigos y familiares (Véase Tabla 3.4.). Ambos informes incluyen recomendaciones para revisar la contratación de *governors* y para hallar formas de evidenciar un correcto proceso de reclutamiento del personal. Por otra parte, la revocación de profesores y directores de forma inmediata y, según lo obtenido en las entrevistas y en el artículo de Awan (2018), injustificada, tampoco estaría respetando un procedimiento justo de reclutamiento. Más aún cuando a muchos de los docentes que trabajaban en los centros implicados se les prohibió volver a ejercer la enseñanza.

Finalmente, en el punto 10 se reclamaba una inspección justa y equitativa para todos los centros educativos. Los informes de Clarke (2014) y Kershaw (2014) reprendían al gobierno local por no haberse dado cuenta antes de los problemas que estaban teniendo lugar en los colegios afectados, porque solo se fijaban en los resultados académicos o en las inspecciones de Ofsted. Frente a esto, Kershaw (2014) recomendaba generar equipos que investigaran las quejas del personal y Clarke (2014) mantener un diálogo con Ofsted las valoraciones del profesorado. En las entrevistas se habló de falta de control e inseguridad en los centros por parte del personal, dado que, mientras los resultados académicos fueran bien, concretamente, si el rendimiento en lengua y en matemáticas era bueno, las inspecciones iban a ser positivas, tal como pasó con los primeros informes de Ofsted sobre *Park View*. Esto dejaba fuera de la evaluación todo tema transversal y de valores, incluyendo la educación religiosa. Todo ello contribuye a pensar que el problema relativo al control del buen funcionamiento de las escuelas no quedó resuelto, y se hace explícita la necesidad de inspecciones objetivas y con criterios que respondieran a los puntos anteriores del decálogo.

Las conclusiones del análisis de los informes oficiales situaban a las metodologías innovadoras, al trabajo cooperativo entre profesionales educativos y a la formación continua del profesorado como pilares fundamentales para lograr una educación religiosa de calidad. No obstante, hay evidencias para afirmar que estos elementos no han supuesto una prioridad en las políticas educativas. El *Trojan Horse* permitió comprobar que es necesaria una mayor atención a las recomendaciones oficiales para un buen funcionamiento de la educación religiosa, tanto a nivel nacional como local y escolar. Queda reflejado también en el inmovilismo político en cuanto a la educación religiosa al que se hacía referencia en el capítulo anterior, probablemente a causa del bajo estatus que la asignatura tiene dentro del sistema educativo. Tampoco la formación del profesorado en esta área no es atractiva ni motivante en la mayoría de los casos, por lo que la asignatura tiende a quedarse en un segundo plano y a ser tratada de una forma superficial. Para concluir este capítulo, se plantea que el decálogo obtenido a partir del análisis de los informes oficiales es una herramienta útil para evaluar, desde un enfoque objetivo, las medidas políticas adoptadas durante el caso, así como para evaluar situaciones similares en otros contextos. A continuación, se valorarán las actuaciones políticas desde otro enfoque relativo a las posiciones ideológicas de cada parte.

3. Relación de las actuaciones políticas con las posiciones ideológicas subyacentes

Retomando la clasificación de ideologías de Leach (1998) en el contexto británico, durante el estudio del *Trojan Horse* se han hecho patentes las posturas ideológicas de cada partido. La ideología conservadora o de derechas, representada por el gobierno central conservador, en coalición con los liberal-demócratas en 2014, se hizo visible en elementos tales como la promoción de los valores británicos, que ensalzaban la identidad británica y denotaban el patriotismo propio de los principios conservadores (Leach, 1998).

Dichos principios se han considerado como posibles precursores del *Brexit*, la intención por salir de la Unión Europea con el propósito de recuperar el control de la migración (Schumacher, 2019). Según Schumacher (2019), el discurso contra o pro-Brexit refleja respectivamente ideologías más socialistas o más conservadoras en el Reino Unido. Estas han incluido actitudes negativas hacia la inmigración y su

efecto en la cultura nacional, lo cual se apreció en las medidas contra el personal musulmán de los colegios implicados en el *Trojan Horse*.

La ideología socialista o de izquierda fue representada por los Social-Laboristas en el gobierno local del Ayuntamiento de Birmingham, regentado entonces por Mike Leddy. En varias ocasiones se ha hablado en las entrevistas de la tensión entre gobierno local y central, evidenciado en medidas del gobierno central tales como la *academisation* para disminuir el control de los colegios a las autoridades educativas locales, el recorte de fondos o la negativa directa del secretario de educación Michael Gove a colaborar con el ayuntamiento de Birmingham en la respuesta al *Trojan Horse*. El hecho de que Peter Clarke e Ian Kershaw colaboraran en la inspección de los centros y en la elaboración de sus informes sugiere la posibilidad de que las tensiones entre ideologías impedian llegar a una solución más rápida y eficaz del problema. De hecho, tal enfrentamiento entre los gobiernos central conservador y local laborista provocaba que, lejos de avanzar, muchas víctimas de la situación no pudieran resolver sus circunstancias.

Los participantes en las entrevistas de esta tesis pertenecen a distintos órganos de gobierno, central, local y escolar. Desde el gobierno central, regentado por el partido conservador, se contó con C.D., que trabajó para el *Department for Education* y fue inspector de Ofsted. También el gobierno central fue quien situó a A.P. al mando de *Park View*. Estos informantes han identificado los fallos cometidos por el gobierno central. Tampoco compartían las medidas adoptadas por dicho órgano de gobierno, como la destitución de profesores y directivos o la promoción de los valores británicos.

Desde la posición del gobierno local, regido por el partido laborista, participaron B.H. y B.J., concejales del ayuntamiento de Birmingham. También S.W. y T.A. fueron consejeros del ayuntamiento de la ciudad. Los informantes relacionados con el ayuntamiento de Birmingham coinciden en asumir que su reacción inicial no fue la adecuada al haber tomado la carta en serio y al haberse demorado en su respuesta. También se asumen las conclusiones arrojadas por parte del informe de Kershaw (2014) como críticas merecidas.

R.G., académico de la universidad y T.B., director de colegio, no se posicionaban dentro de ninguno de los dos órganos de gobierno. Desde distintos partidos, desde distintas ideologías se ha llegado a conclusiones muy similares, si bien la mayoría de los informantes han atribuido muchas decisiones a la posición ideológica de los que tomaron las decisiones en aquel momento.

4. El caballo de Troya: cómo trasladar los resultados al contexto español

En 2001, muy pocos días después del atentado del 11 de septiembre de Nueva York, se publicó en el periódico español *El País* una noticia que narraba una historia sobre educación islámica en escuelas españolas (Gómez, 2001). El periódico contaba que en Málaga, entidades externas al Ministerio de Educación contrataron a quince maestros de educación religiosa islámica para quinientos alumnos en diferentes escuelas locales. Los docentes fueron elegidos por la Mezquita de Fuengirola, cuyo imán era un personaje polémico por haber escrito un libro sobre el papel sumiso de la mujer en el islam (Díetz, 2008). Uno de los problemas presentados era que algunas de las personas contratadas no tenían titulación que les capacitara para ejercer la docencia. Otro problema parecía ser que las familias se quejaban de medidas demasiado conservadoras en los centros educativos, tales como el velo obligatorio para las niñas en la escuela o no poder usar el chándal para educación física. A pesar de que los maestros de educación religiosa rechazaron estas acusaciones, el conflicto interno que se generó fue utilizado por las autoridades de la escuela para suspender a los maestros contratados (Gómez, 2001; Díetz, 2008).

Esta historia contiene algunos de los elementos clave que trece años después presentaría la narrativa del *Trojan Horse*. Se habla de educación religiosa y de Islam, de falta de control por la gestión del personal, de personajes controvertidos por ideas consideradas demasiado ortodoxas y contrarias a la mentalidad occidental, de familias preocupadas por la educación de sus hijos y, finalmente, de una acción gubernamental directa para eliminar el problema. El hecho de que anécdotas como esta se encuentren en la sociedad española justifica la pertinencia de los resultados obtenidos en esta tesis.

En líneas anteriores se ha justificado que el *Trojan Horse*, a través de su difusión mediática y las decisiones adoptadas por las autoridades gubernamentales, influyó en la opinión pública sobre la comunidad musulmana y su papel en las escuelas de la ciudad de Birmingham. En una valoración final de la investigación realizada, sostenemos que el estudio de casos como el *Trojan Horse* permite considerar aciertos y evitar errores cometidos en el pasado. En este sentido, el objetivo final y más significativo de esta tesis es invitar a la reflexión y esbozar un planteamiento acerca de cómo responder a una situación similar desde otro contexto social occidental como el español.

4.1. Contexto español sobre Religión y educación religiosa

En 2007 España era el país de la Unión Europea que más inmigrantes recibía, principalmente del Magreb o del Sur del Sáhara (Pérez Agote, 2007). La inmigración marroquí se había multiplicado por diez en España entre 1998 y 2005 (Khader, 2006). La religión predominante continúa siendo el catolicismo, aunque vaya perdiendo centralidad en favor de otras confesiones o de la falta de religiosidad. Según el barómetro del CIS de abril de 2022, el 17,3% de la población se considera católica practicante y el 39,3% católico no practicante. El 2,6% de la población es creyente de otra religión y el resto, casi un 30%, se considera agnóstico, no creyente o ateo (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2022).

Desde que en 1992 se promulgaron los acuerdos con otras entidades religiosas, el Estado español reconoce las religiones evangélica, judía y musulmana, así como a los mormones y a los testigos de Jehová (Ministerio de Justicia, 2017). Según el portal *Statista*, el número total de musulmanes en España en 2019 fue de 2.091.656, representando un 4,43% de la población total española, concentrándose la mayoría en Cataluña, con 564.055 y en Andalucía con 641.069 (Fernández, 2020).

Respecto a la educación religiosa, España y Reino Unido comparten estrategias sobre su gestión, pero también existen notables diferencias. Aunque España es un Estado laico, lo eclesial no interviene en el gobierno (Cliteur, 2009), la nación tiene una estrecha relación con la Iglesia Católica. Desde la dictadura de Francisco Franco, la educación religiosa española se ha centrado tradicionalmente en presentar los fundamentos del catolicismo (Díetz, 2008). Al igual que en el Reino Unido, la educación religiosa en España es opcional, pero todos los centros deben ofrecerla (*Her Majesty's Stationary Office*, 1988; Conferencia Episcopal, 2015). A diferencia del currículo británico, que decretaba que se trabajaran todas las religiones presentes en el contexto escolar (*Religious Education Council of England and Wales*, 2013), en España el plan de estudios de religión católica lo determina la Santa Sede, y la enseñanza de otras religiones depende de los acuerdos de cooperación celebrados por el gobierno con minorías religiosas bien establecidas, como la Comisión Islámica de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) y la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015b). Los planes de estudios sobre religiones musulmanas y evangélicas se encuentran en resoluciones específicas y están diseñados por sus respectivas comisiones. Siete comunidades autónomas y las dos ciudades independientes, Ceuta y Melilla, contratan profesores para la educación religiosa islámica (Ministerio de Justicia, 2017).

Pese a existir un currículo específico para la religión islámica y evangélica, estos grupos religiosos demandan que los Consejos de Educación de las comunidades autónomas no informan de la oferta educativa de sus confesiones, por lo que la mayoría de las familias no saben que pueden solicitarlas (Tarrés y Rosón 2009). Según la Comisión Islámica Española, hay una «falta de información a padres y alumnos sobre la posibilidad de recibir clases de ERI [Educación Religiosa Islámica] por parte de las autoridades educativas de numerosos centros, cuya optativa no consta en sus impresos de matrícula o de opción» (Ministerio de Justicia, 2017, p. 50). Díetz (2008) plantea que, aunque exista un acuerdo entre España y las comunidades minoritarias, éstas no disfrutaban los derechos que se conceden a la Iglesia Católica, y que se han puesto muchos obstáculos a la comunidad musulmana para poder desarrollar su propia educación religiosa.

España y Reino Unido comparten un modelo cultural educativo no confesional, que presenta la educación religiosa como una asignatura más de la rama de ciencias sociales y humanidades (García de Andoin, 2015). Como se argumentaba en la Parte I, la religión en general y la educación religiosa en particular han perdido relevancia para la sociedad española joven (González Anleo y López Ruiz, 2017) y, consecuentemente, también para las decisiones políticas sobre la asignatura.

Existen elementos sociales, mediáticos y políticos que sirven para comparar el contexto de las naciones británica y española, que justifican la transferencia adaptada de lo aprendido en Birmingham al contexto español. En lo social, como en Reino Unido, la islamofobia intensificada tras los ataques terroristas en Nueva York y en varias ciudades europeas es una realidad social con la que los musulmanes españoles, inmigrantes y conversos tienen que vivir (Díetz, 2008; Goody, 2009; Kimball, 2009). En lo mediático, como se planteaba en la Parte II, la imagen del individuo musulmán en los medios de comunicación tiende a ser negativa y generalista (Bernardo Riffo, 2000; Powel, 2011). Actualmente, el 93% de las noticias sobre musulmanes siguen estando relacionadas con terrorismo (Carrión Otero, 2022). En lo político, se pueden comparar actuaciones políticas británicas con las del gobierno español, tales como la centralización de las políticas educativas, iniciativas para promocionar una educación intercultural, los roles de gobierno escolar o el discurso nacionalista de algunos órganos políticos.

4.1.3. Centralización vs. Autonomía local

En la Parte III se hablaba de cómo la estrategia de *academisation*, aunque se propuso para otorgar mayor autonomía a los centros educativos, sirvió para centralizar la enseñanza en el gobierno central británico y disminuir la influencia

de las autoridades locales en la educación (Barton y Hatcher, 2014). Este debate sobre las ventajas y desventajas de centralizar la enseñanza en el gobierno nacional o adaptarla a las necesidades de las localidades también se ha dado en España. Actualmente, cada comunidad autónoma adapta el currículo escolar decretado por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa a su realidad específica, lo cual ha sido objeto de controversia en numerosas ocasiones en lo que respecta, entre otras, a la asignatura de historia. Se ha especulado muchas veces con que los contenidos se adaptan a lo que políticamente interesa transmitir desde una u otra ideología, como en el caso del nacionalismo catalán (Sant, González-Monfort, Santisteban, Pagès y Oller, 2016). Sin embargo, la educación religiosa se dicta por los órganos religiosos comunes a todo el territorio español, el currículo planteado por la Santa Sede (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015a) y no se ha actualizado ni adaptado de forma oficial aun cuando en 2021, el Congreso de los Diputados admitió la Ley Integral para la igualdad de trato y la no discriminación (Jefatura del Estado, 2022) por la que se establece que a lo largo del currículo se deberán incluir el conocimiento y respeto de otras culturas.

4.1.2. Iniciativas para la educación intercultural

Igual que se han publicado informes nacionales sobre el fomento de la interculturalidad en Reino Unido, existen propuestas en España para hacer evolucionar la educación religiosa hacia una perspectiva intercultural. Como planteamos en el párrafo anterior, en 2021, se admite la Ley Integral para la igualdad de trato y la no discriminación (Jefatura del Estado, 2022), la cual abarca diversos ámbitos sociales como el laboral, la sanidad, seguridad, etc. En el artículo 15, dedicado a la educación formal, además de requerir la presencia en el currículo de culturas presentes en el contexto educativo, se establece que las administraciones educativas deben tratar de suprimir estereotipos, atender al alumnado en situación desfavorable y formar al profesorado en la atención a la diversidad. También se establece que se negará la financiación pública a centros educativos que excluyan a alumnos o profesores por motivos relacionados con la diversidad cultural y de que la inspección educativa velará por el cumplimiento de los puntos planteados (Jefatura del Estado, 2022).

También en 2021, la organización *Entreculturas* publica el *Informe Rojo*, sobre la educación intercultural para evitar la exclusión de culturas minoritarias. Dicho informe se basa en los principios de la educación intercultural de la UNESCO (2006) y se centra especialmente en las minorías culturales sudamericana, gitana y afrodescendiente. Como en las *Recomendaciones de la Haya* (ACMN, 1996), el

informe se centra en la necesidad de tratar lenguas minoritarias. Plantea que en el territorio español se han generado varios programas orientados al aprendizaje de lenguas minoritarias, a la formación del profesorado en las mismas, a las adaptaciones curriculares a diversos contextos y a la incorporación de las TIC en la educación para reducir la brecha digital. Sin embargo, el informe plantea que dichos programas son, en su mayoría, dirigidos a casos muy puntuales y localizados en contextos concretos, por lo que su trascendencia es limitada.

En una revisión de los informes y programas planteados en el contexto español es difícil encontrar todavía alusiones directas al uso de la educación religiosa para evitar y enfrentar problemas sociales como la islamofobia, tal como sí ocurría en informes oficiales publicados en Reino Unido (Clarke y Woodhead, 2015 y 2018; Butler-Sloss, 2015; Dinham y Shaw, 2015; CORE, 2018). En cambio, existen muchas más iniciativas y literatura académica que se preocupan por el colectivo gitano (Lluch de Balaguer, 2012) o de las comunidades procedentes de América Latina (Cabrera y Montero-Sieburth, 2020).

4.1.3. Roles en la administración educativa

La comparación entre el contexto español y británico sobre los roles en el gobierno escolar es más compleja. Es difícil encontrar en España un cargo equivalente al de los *governors*, figuras clave en la administración escolar británica. El órgano más parecido al equipo de *governors* en España sería el consejo escolar. Este grupo está compuesto por padres, estudiantes, profesores y administrativos que se reúnen con la finalidad de mejorar la calidad educativa del centro en cuestión. Ambos órganos, consejo y dirección, coinciden en este objetivo, y también en aprobar el presupuesto escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015a). La diferencia es que, por encima del director del colegio, estará el jefe de *governors* en Reino Unido, cuando en España el director es también quien dirige el consejo escolar (*Governors for schools*, 2022; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015a). En los colegios privados españoles existen los accionistas, familias que aportan dinero al colegio cuyas decisiones pueden tener una influencia superior a la dirección, aunque depende del tipo de sociedad, limitada, anónima o cooperativa. Dicho rol podría ser más parecido a lo que se entiende por *governor* en Reino Unido.

Se podría considerar que hecho de que la figura del *governor* esté por encima de la del director en el sistema británico, sitúa a éste en una posición comprometida, al tener que acatar instrucciones del *governor* y a la vez responsabilizarse de los problemas del centro. Junto con los profesores, los directores han sido considerados

en las entrevistas como víctimas por el daño a su imagen profesional, incluso por la pérdida de su carrera (Awan, 2018). En el caso español, tanto en el contexto público como en el privado, un director de escuela disfruta de mayor autonomía y, por tanto, mayor autoridad en lo que respecta a las decisiones administrativas de su centro escolar.

4.1.4. Discursos políticos controvertidos

El cuarto y último elemento de comparación es el discurso islamófobo de algunos órganos políticos y su repercusión en los medios de comunicación y en la actitud de la ciudadanía. En el contexto español, la actitud hostil hacia la comunidad musulmana se ha visto en determinadas proclamas políticas de ideología conservadora. En 2019, ante el incremento de la inmigración de Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) desde el norte de África, el partido Vox, en origen minoritario pero con cada vez más adeptos, defendía una postura controvertida respecto a la inmigración. En un debate electoral, el representante de este partido hablaba de que un centro de menores que albergaba MENAs en un barrio cercano a su propia casa había incrementado la inseguridad en la zona. Poco después, el centro de menores fue atacado con una granada. Inmediatamente, se atribuyó la responsabilidad del ataque al partido político que había contribuido a generar aversión al centro en cuestión (Álvarez, 2019). Igual que el discurso de Boris Johnson, citado en la Parte II (véase p. 47), el discurso de Santiago Abascal defendía una ideología que promociona la identidad nacional y desacredita a la inmigración, especialmente la musulmana. Este ejemplo contribuye a comprobar que el discurso político, transmitido a través de los medios de comunicación, tiene un impacto relevante en la actitud de la ciudadanía, también en el contexto español.

Como se planteaba en la página 47, en Occidente están surgiendo partidos políticos cuyos discursos sugieren el auge de una ideología ultraconservadora. Lo evidencian eslóganes como el «*America First*» (América primero) del expresidente Donald Trump, el «*Österreich zuerst*» (Austria primero) de Heinz-Christian Strache del *Freiheitliche Partei Österreichs* austríaco o el «*Basta rinvii, cacciare i clandestini con la forza*» (Basta de aplazamientos, expulsemos a los inmigrantes ilegales por la fuerza) de Humberto Bossi, de la *Lega Nord* italiana. Estas consignas constituyen ejemplos de una ideología conservadora con pretensiones de ensalzar al endogrupo (nosotros), vilificando al exogrupo (ellos), factor suficiente para el auge de conflictos (Antón y Hernández, 2016; Svetelj, 2018).

En síntesis, España existen currículos separados para la religión católica, evangelista o musulmana, la asignatura de religión sigue siendo tradicional y

orientada a la religión mayoritaria y, como en Reino Unido, en la política se dan casos de discursos hostiles hacia la inmigración. Todo ello permite imaginar cómo respondería la sociedad española a un caso como el *Trojan Horse* y contribuye a generar una lista de elementos a los que atender para prevenir y responder adecuadamente a situaciones similares. Sin embargo, antes de generar dicha lista, finalizaremos este apartado con una valoración de la educación religiosa intercultural en España, recurriendo a los mismos criterios que utilizamos previamente para evaluar la situación de la educación religiosa británica durante el *Trojan Horse*.

4.2. España y la educación religiosa intercultural

Sostenemos que el decálogo elaborado en la Parte II a partir del análisis de informes oficiales sobre educación religiosa es un instrumento útil para valorar la situación de la asignatura en un contexto determinado y su adecuación para promover una buena convivencia intercultural. Por ello, servirá una vez más para plantear propuestas para mejorar la calidad de la educación religiosa española.

4.2.1. Contenidos inclusivos y metodologías

Los primeros tres puntos del decálogo requerían que en la asignatura de religión se trabajaran todas las creencias presentes en el contexto del aula de una forma equilibrada, utilizando metodologías educativas diversas y fomentando el pensamiento crítico. El currículo español de religión, elaborado por la Santa Sede, se centra en historias y tradiciones cristianas, en la figura de Jesús y en el aprendizaje de las principales oraciones católicas. Los bloques de contenido muestran un enfoque teórico y centrado en la confesión cristiana: «(i) El sentido religioso del hombre; (ii) Revelación: Cristo interviene en la historia; (iii) Jesucristo, cumplimiento de la historia de la salvación y (iv) Permanencia de Jesucristo en la historia: La Iglesia» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015a, pp.6-9).

También es cierto que encontramos en el cuarto contenido procedimental básico de la asignatura la «exposición y argumentación respetuosa de las creencias religiosas propias y ajenas» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015a, p.5). En esta parte se plantea el requerimiento de promover el respeto por las creencias de los demás, pero hasta el cuarto año de educación secundaria, cuando los estudiantes tienen 16 años, no hay una referencia explícita a otras religiones en

los contenidos de la asignatura. Los currículos del Islam y el Evangelista en España también se presentan desde un enfoque de fe única, y muestran los principios clave de cada religión. A pesar de ello, el currículo español para el Islam contiene referencias a la educación multicultural desde el primer curso hasta cuarto de Educación Secundaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). El currículo evangélico también hace referencias al desarrollo de la tolerancia a otras creencias en primer, segundo y cuarto año (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015b). Tomando el currículo como referencia de lo que se está enseñando en las escuelas, se concluye que se puede dar una mejor respuesta a las recomendaciones para una educación religiosa más intercultural, pues no se están trabajando todas las religiones presentes en los contextos del aula, si no que cuando no se pertenece a la religión mayoritaria se ofrece una alternativa no religiosa.

4.2.2. Formación del profesorado

Tal como plantea el cuarto punto del decálogo, en la Ley integral de la igualdad de trato y la no discriminación, en el punto 5 del artículo 15 se establece que la formación del profesorado inicial y permanente debe incluir la atención a la diversidad (Jefatura del Estado, 2022). El informe de la fundación *Entreculturas* incluye en su segunda recomendación promover la formación del profesorado, y se centra en la educación intercultural, bilingüe y no sexista. No obstante, en lo que se refiere específicamente a religión, se registran escasas alusiones.

Además, la asignatura de religión no se imparte en los grados de Magisterio en las universidades públicas. La formación del profesorado para la asignatura de religión católica en España se proporciona a través de la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA), un título expedido por la Conferencia Episcopal Española (2022). La formación del profesorado para enseñar la religión evangélica corre a cargo del Centro Superior de Enseñanza Evangélica (2022), y para impartir religión islámica es necesario obtener el Diploma de Aptitud Pedagógica Islámica (DIPA) (CIE Formación, 2022). Estos títulos requieren a los estudiantes tener previamente el título de maestro en educación infantil o primaria, o bien el máster de profesorado para la educación secundaria. También requieren que los estudiantes que los soliciten sean creyentes de la religión a enseñar. Los títulos mencionados responden a la formación inicial del profesorado en España en educación religiosa, la cual queda dividida en función de las creencias, aunque los tres planes de estudios incluyen apartados dedicados al conocimiento de otras religiones y el diálogo interreligioso.

4.2.3. Agentes educativos externos

Respecto al punto 5, relativo a los agentes educativos externos, pueden mencionarse iniciativas llevadas a cabo por organizaciones externas a la educación formal, tales como el proyecto *Learning Interculturality From rEligion* [LIFE] (Boldrini, 2018), que sigue modelo educativo alternativo para enfocar las clases de religión, de forma que se contemplen todas las religiones en la asignatura y se realicen diversas actividades interculturales. En los últimos años, dicho modelo también se ha puesto a prueba en colegios de Italia, Bulgaria, Grecia, Turquía. Los resultados constatan los beneficios de la educación multicultural en la forma de comprender el pensamiento religioso entre los jóvenes (Boldrini, 2018).

La organización *Entreculturas* también lanzó en 2020 un programa educativo llamado «Decide-Convive», planteado desde el «enfoque para la ciudadanía global» (*Entreculturas*, 2021, p. 63), que propone encuentros de jóvenes de diferentes culturas, congregando centros educativos para posibilitar dichos encuentros a los que se proporcionaría acompañamiento individualizado y, también trabajar de forma virtual para relacionar jóvenes de distintas culturas (*Entreculturas*, 2020). No obstante, al no ser la educación religiosa una prioridad para el gobierno, estas iniciativas no trascienden.

4.2.4. Obligatoriedad de la asignatura y estatus

Respecto a los puntos 6 y 7, sobre la obligatoriedad de la asignatura y su estatus como una asignatura más, las medidas adoptadas por el gobierno español parecen haberse dirigido en la dirección opuesta. En España, donde la relación con la Iglesia Católica ha sido fuerte, el hecho de que las decisiones sobre la educación religiosa se deleguen a las instituciones religiosas, en especial a la religión Católica, ha potenciado debates sobre la pertinencia de mantener la educación religiosa en el currículo oficial (García de Andoin, 2015). El actual gobierno socialista introdujo en 2020 medidas para disminuir la importancia de las religiones en la educación formal. En concreto, se ha eliminado la alternativa a la educación religiosa y las calificaciones en esta asignatura han perdido su valor académico (PSOE y Unidas Podemos, 2019). Finalmente, el consenso de los contenidos de la asignatura para todas las comunidades autónomas, tal como plantea el punto 8, debería ser una prioridad más para mejorar la opinión pública sobre la asignatura de religión.

4.2.5. Contratación del personal e inspección educativa

Los dos últimos puntos referentes a la contratación del personal y la inspección educativa se abordan desde la perspectiva de la educación en general. Sobre la contratación justa del personal planteada en el punto 9, resulta necesario revisar las diferencias entre los procesos utilizados por cada sistema educativo a nivel europeo. Frente al proceso de selección abierta utilizado por Reino Unido y por la mayor parte de Europa (Gálvez, 2010), en España se recurre a los procesos de oposición para la selección del profesorado en colegios públicos. La oposición es un concurso público realizado tras finalizar la formación que se complementa con otros méritos, tales como la experiencia docente o la competencia en idiomas. Los centros privados siguen un proceso de selección abierto que, igual que en Reino Unido, permite a los centros escolares tener autonomía para escoger a los docentes en función de sus características. En el caso de los centros concertados, la selección es realizada por la dirección y el Consejo escolar, que deben seguir unos criterios de mérito y capacidad recogidos en la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. Según el estudio de entrevistas realizado por la Fundación SM y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Álvarez Sánchez, 2008), los participantes entrevistados en el estudio consideraban que la selección en el sector público, regida por las oposiciones, es rígida y memorística, y no permite mostrar las capacidades para la enseñanza de los candidatos. Por otro lado, este sistema permite garantizar ciertas condiciones de igualdad que no se dan en los procesos de selección abierta, los cuales corren mayor riesgo de olvidar los criterios de mérito y capacidad (Gálvez, 2010). La OCDE planteó en 2004 una serie de recomendaciones para mejorar el proceso de oposición, generando nuevos temarios, reducidos en cantidad pero que profundizaran en competencias docentes que permitan resolver problemas. Además, recomienda dar más importancia al periodo de prácticas docentes.

Todo lo anterior plantea debates sobre lo que convendría reflexionar y estudiar para dar con la solución óptima para la contratación de personal. Por un lado, la oposición ofrece una contratación igualitaria. El riesgo de que los centros escojan a los docentes por motivos ajenos al mérito y a la capacidad, tal como se planteó en las acusaciones del caso *Trojan Horse* en Birmingham y en las entrevistas del estudio de Álvarez Sánchez (2008), respalda esta opción. Por otro lado, los procesos de selección abierta permiten seleccionar docentes cuya formación responde específicamente a las características concretas de un centro determinado. Frente a esta cuestión, la OCDE plantea desarrollar «perfiles de selección específicos para puestos docentes concretos» (Gálvez, 2010 p.60) y plantea que

realizar una selección previa a la formación inicial del profesorado, como se hace en Reino Unido y en otros países europeos, puede contribuir a que se escojan los profesionales más aptos y motivados para llevar a cabo la labor docente (Gálvez, 2010).

Finalmente, sobre la inspección justa e igual para todos los centros educativos, Castán (2017) realizó un estudio comparando la inspección educativa española con Suecia, Holanda y Ofsted de Reino Unido. El autor señala determinados problemas que perjudican el buen desempeño de la inspección educativa. Entre ellos, por su pertinencia en la mejora de la calidad educativa, destacamos los relativos a la formación del profesorado, a la potestad de sancionar una labor inadecuada y al consenso en los criterios de inspección.

En primer lugar que no es necesaria formación previa para ser inspector de educación, únicamente es necesario tener experiencia docente y superar una oposición. Para ser un inspector en Ofsted, tampoco es necesario recibir formación, sino presentar un grado en educación o en trabajo social, tener el QTS, y un conocimiento actualizado del trabajo, además de cinco años de experiencia en la dirección de un centro educativo o en un centro de servicios infantiles para obtener el trabajo a tiempo completo (Ofsted, 2022). Castán (2017) propone generar oposiciones más rigurosas que, como se planteaba en el apartado relativo a la formación del profesorado, se centren en la práctica del inspector y no en la teoría, para las cuales la formación sea necesaria.

En segundo lugar, Castán (2017) demanda que no se pueda evaluar a los profesores o cesarles si su labor no es adecuada, y cita varios ejemplos de medidas demasiado laxas con profesores que realizaban de forma irregular su trabajo. En Reino Unido, este aspecto fue el que más dudas generó sobre la inspección de Ofsted, pues existe una situación similar en la que la inspección se centra en elementos objetivos y se da menos importancia a la labor de cada docente. También existen limitaciones en el tiempo para realizar tal inspección en profundidad.

En tercer lugar, igual que ocurre con los contenidos curriculares, los criterios de inspección son distintos en cada comunidad autónoma, lo cual impide contar con criterios comunes para asegurar una calidad educativa igual en todas las comunidades autónomas. Castán (2017) sugiere generar una Escuela Nacional de Investigación Educativa que permita aunar criterios de inspección. En este sentido Reino Unido sí muestra un consenso de criterios de inspección, pues Ofsted funciona a lo largo de toda la nación de la misma forma.

En base a lo revisado, consideramos que se han considerado suficientes aspectos para plantear por fin una lista de propuestas que sirvan para redefinir la educación religiosa española, de forma que contribuya a prevenir y responder a situaciones que atenten contra la convivencia intercultural:

1. Que exista un currículo de educación religiosa único, elaborado por representantes de distintas instituciones religiosas presentes en el país. En dicho currículo se trabajaría la historia y las tradiciones de las religiones mayoritarias, así como el sentido y el papel de la religión en la sociedad actual, de forma que contribuya a la generación de criterios propios en cada estudiante y al ejercicio del pensamiento crítico.
2. Que la formación del profesorado en atención a la diversidad incluya también el conocimiento y comprensión de las religiones existentes en el contexto educativo. También, que la educación religiosa se incluya en los programas de Magisterio, de manera que se forme a los futuros profesores en técnicas de investigación social sobre religiones y culturas y también en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en la universidad.
3. Que se incluya la asignatura de religión en el programa de estudios de magisterio, que incluya actividades de encuentros interreligiosos, charlas y visitas a instituciones religiosas, con el objetivo de ampliar sus puntos de vista y, en el caso de los estudiantes de magisterio e invitarles a abrirse a otras culturas en su futura labor docente.
4. Que la asignatura fuera considerada como obligatoria y materia de examen para acceder a la universidad, siempre que plantease desde el enfoque propuesto, donde se estudian todas las religiones, sus culturas, y donde se plantean como principales objetivos de aprendizaje el conocimiento y entendimiento intercultural y el desarrollo del pensamiento crítico.
5. Que se establezca un proceso de selección del personal imparcial y que atienda a las necesidades culturales de cada centro, tanto desde los procesos de oposición como en las contrataciones abiertas de los colegios privados y concertados.
6. Que todas estas medidas sean llevadas a cabo bajo la inspección educativa del país, de forma consensuada en todo el territorio. Que se incluya la educación intercultural en la oposición de inspector educativo y que existan y se cumplan medidas disciplinarias para docentes cuya labor no sea acorde con el respeto a la diversidad y a la educación intercultural.

En este capítulo se ha tratado de abordar las conclusiones obtenidas en el estudio desde el prisma español. Hemos podido constatar las semejanzas con el contexto británico en lo referente a la disminución de la importancia de la religión y a la diversidad de la misma gracias a las corrientes migratorias. Primero, se ha tratado de realizar una breve descripción del contexto español en términos de su situación demográfica, la situación de la educación religiosa en el país y los problemas que enfrenta. A continuación se ha planteado una comparativa de las políticas española y británica, sobre la centralización de la educación religiosa, las iniciativas de promover una educación intercultural, los roles en el gobierno escolar y los ejemplos de discursos islamóforos presentes en ambas naciones y en otras europeas. Finalmente, nos hemos centrado qué aspectos de la educación en general y la educación religiosa en particular deberían valorarse de cara a mejorar la convivencia intercultural, con el fin de lograr una sociedad más pacífica.

Para concluir, planteamos que, como se ha defendido desde el comienzo de esta tesis, la educación religiosa constituye una clave para dar respuesta al pluralismo cultural en la sociedad española (Díetz, 2008). Sin embargo, las últimas medidas adoptadas por el gobierno español no parecen facilitar esta idea. Por el contrario, el objetivo del gobierno parece haber sido disminuir la importancia de la educación religiosa y su presencia en el sistema educativo español, lo que muestra el desconocimiento de las posibilidades que la asignatura puede ofrecer a las necesidades de la sociedad en general y de las nuevas generaciones en particular.

5. Reflexiones para estudios posteriores

En el contexto histórico en el que nos encontramos, consideramos esencial seguir avanzando en investigaciones que relacionen diferentes ámbitos sociales con la educación, con el objetivo de mantener vivo el recuerdo de acciones pasadas y evitar errores del pasado. La pandemia y el conflicto de Rusia con Ucrania han desviado la atención del mundo del conflicto musulmán, quedando prácticamente abandonadas muchas problemáticas a las que urge dar solución. En una de las entrevistas realizadas, hablábamos de que las restricciones que la crisis sanitaria produjo contribuyeron a alejar más a las comunidades entre sí, lo cual ha provocado un aumento de niños escolarizados en casa o educados en escuelas no regularizadas. Es importante que no se pierda este debate y que se continúe con la investigación de cara a mejorar la convivencia intercultural en general y la situación del musulmán inmigrante en particular.

En el aspecto metodológico, el estudio de caso resulta una herramienta relevante para considerar variables nuevas para la toma de decisiones en situaciones posteriores al caso estudiado (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994). Como la sociedad es dinámica, en los mismos contextos surgen situaciones problemáticas cuyo estudio a partir de casos anteriores puede contribuir a la identificación de soluciones. Tras el *Trojan Horse*, una de las informantes planteaba que en la misma zona de Birmingham surgieron posteriormente problemas relacionados con la educación sobre los colectivos LGTBI, lo cual dio lugar a movilizaciones en las comunidades religiosas, incluida la musulmana. Sobre este caso, Kitching (2021) analiza y compara con un caso similar en Ontario los conflictos políticos en materia de educación en Birmingham. En su artículo, se centra en la comunidad musulmana, a la que se volvió a acusar de ser ajena a los valores nacionales británicos. Este tipo de estudios abren el camino a aprendizajes relevantes de cara a la evolución de las acciones políticas ante una sociedad dinámica en la que surgen nuevos eventos que competen a las políticas educativas y a las convicciones religiosas.

Respecto al uso de entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos, éstas han demostrado ser en muchas ocasiones una herramienta útil para la consecución de objetivos en estudios cualitativos como el presente. En futuras investigaciones se propone complementar esta técnica con otras como los grupos de discusión, los cuales permiten confrontar en directo opiniones y perspectivas opuestas y mutuamente influenciadas (Gil, García y Rodríguez, 1994). Además, en estudios más específicos se podría considerar la contrastación de los datos obtenidos a partir de técnicas cuantitativas con diseños de encuestas a grupos más amplios, de cara a posibilitar triangulaciones con datos cuantitativos que aporten mayor fiabilidad a los datos obtenidos (Gil, García y Rodríguez, 1994; Hernández Carrera, 2014).

Respecto a nuevas líneas temáticas, para estudios posteriores, se propone principalmente profundizar en la situación de la educación religiosa en otras naciones occidentales, con el propósito de comparar la forma en la que la convivencia intercultural es concebida desde los planos educativo, religioso y político en otros contextos. Así, se aportarían más evidencias sobre las ventajas de hacer evolucionar la educación religiosa occidental hacia principios interculturales, respetando la identidad cultural de cada colectivo. Más específicamente, los resultados obtenidos han generado muchos interrogantes sobre los que se recomendaría profundizar, entre los que se destacarían los siguientes por su emergencia en los resultados de la investigación.

Respecto al debate entre lo privado y lo público, parece necesario hacer explícitas las ventajas e inconvenientes de privatizar la educación, centralizarla o derivarla a las autonomías locales para la adecuación de los contenidos a las necesidades específicas de cada sociedad.

En esta línea, también plantea como propuesta de investigación la gestión de los centros educativos y los requisitos necesarios para dirigir un centro establecidos en la ley, así como su contraste con la realidad estudiada. Jackeline Baxter (2016) introduce esta cuestión a partir del *Trojan Horse* en su obra, la cual podría ser actualizada o contrastada con las nuevas variables en materia de política y educación en Reino Unido.

Desde distintas disciplinas se debe seguir estudiando la influencia de los medios de comunicación en la opinión pública. En el caso que nos concierne, se sugiere como idea de investigación ahondar en la influencia recíproca entre el gobierno y los medios en distintas sociedades y contextos.

En torno a dicha posible influencia recíproca de los medios de comunicación y las decisiones políticas, existe mucha literatura. Sobre el caso estudiado, destaca el artículo de Gholami y Cannizzaro (2018), en el cual se recurre al diseño de análisis de contenido para evidenciar que la forma en que la prensa británica abordó el caso contribuyó a la imagen de musulmanes radicales y obvió los fallos en política educativa que realmente contribuyeron a la gravedad del problema surgido. No obstante, resulta relevante mantener un estudio continuo sobre la evolución de esta relación política-medios en diferentes contextos, ya que las TIC siguen evolucionando y, con ellas, la forma de acceder al conocimiento de la ciudadanía.

La noción de identidad nacional es una variable que también parece estar evolucionando. Según la ideología desde la que se contempla, lleva a acercar o a alejar a otras sociedades. A modo de epílogo de esta tesis, se invita a la reflexión sobre esta cuestión, especialmente en lo que respecta a la evolución de la identidad nacional en los países occidentales y su efecto en la percepción de otras comunidades como extrañas.

El concepto de convivencia intercultural y su transmisión a través de la educación ha pretendido ser una constante a lo largo del texto. Se sostiene la idea de que es primordial educar a nuestros futuros ciudadanos en el respeto y la tolerancia hacia culturas diferentes, tratando de evolucionar hacia una situación de paz entre civilizaciones. Tenemos los conocimientos y la constancia de las consecuencias que implica no lidiar adecuadamente con las diferencias interculturales. El camino lo conocemos, solo hay que ponerse en marcha.

REFERENCIAS

- ACOSTA, M. (2018), «El pensamiento crítico y las creencias religiosas», Sophia, Colección De Filosofía De La Educación, vol. 24, 209-37.
- AL-TAMIMI, A. (2013), «The Islamic State of Iraq and Al-Sham», Middle East Review of International Affairs, vol. 17, pp. 19-44.
- ALEXANDER, R., ROSE, J., y WOODHEAD, C. (corp. creator) (1992), Curriculum organisation and classroom practice in primary schools: A discussion paper, London, Department of Education and Science.
- ALLPORT, G. W. y J. M. ROSS (1967), «Personal religious orientation and prejudice», Journal of personality and social psychology, vol. 5, 432-443.
- ALTO COMISIONADO PARA LAS MINORÍAS NACIONALES (1996), Recomendaciones de la Haya relativas a los derechos educativos de las minorías nacionales, Prinsessegracht.
- ÁLVAREZ SÁNCHEZ, N. (2008), La situación de los profesores noveles, Madrid, OEI y Fundación SM.
- ÁLVAREZ, C. y J. L. SAN FABIÁN (2012), «La elección del estudio de caso en investigación educativa», Gazeta de Antropología, vol. 28, 1-2.
- ÁLVAREZ, L. (4 diciembre, 2019), «Bronca política por la granada en el centro de Menas de Hortaleza», La Razón, <https://www.larazon.es/madrid/20191204/xlj5dm572ng6naj345bt6xhnxy.html> [30-12-2019].
- ANDRADE, G. E. (2002), «Las nuevas tendencias religiosas a partir de la globalización», Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. 8, 62-74.
- ANTÓN, J. y A. HERNÁNDEZ (2016), «El crecimiento electoral de la derecha radical populista en Europa: Parámetros ideológicos y motivaciones sociales», Política y Sociedad, vol. 1, 17-28.
- ARIZA M. y L. VELASCO (2015), Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional, México, UNAM.
- ARNAL, J., D. DEL RINCÓN Y A. LATORRE (1994), Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona, Labor.
- AWAN, I. (2017), « 'I never did anything wrong' –Trojan Horse: a qualitative study uncovering the impact in Birmingham», British journal of sociology of education, vol. 39, 197-211.

- AZPÚRUA, F. J. (2005), «La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales», *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, vol. 6, 25-35.
- BARKHAM, P. y P. CURTIS (31 mayo, 2010), «Michael Gove has no 'ideological objection' to firms making profits by running academy schools», *The Guardian*, <http://bit.ly/2Q3oDgR> [10-11-2019].
- BARQUERO, J. D. y A. ARBÓS (2007), *Cómo evitar el choque de culturas y civilizaciones: relaciones públicas multiculturales para conseguir la alianza de civilizaciones*, Madrid, Ed. Libertarias.
- BARRAT, M. (1989), *Attainment in R.E.: a handbook for teachers*, Birmingham, Regional RE Centre Midlands Westhill College.
- BARTON, S. y R. HATCHER (2014), «The consequences of the *Trojan Horse* affair and a possible way forward for Birmingham», *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, Vol. 56, 457-471.
- BATTELLE FOR KIDS (2020), 21st century learning and assessment design. 2020. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> [30-3-2022].
- BAUTISTA, E. (2002), *Aproximación al estudio del hecho religioso*, Navarra, Verbo Divino.
- BAXTER, J. (2016), *School Governance*, Bristol, Policy Press.
- BERGER, P. L. (1999), «The desecularization of the world. A global overview», en P. Berger (ed.), *The desecularization of the world. Resurgent Religion and World Politics*, Washington, D.C., Ethics and Public Policy Centre, 737-747.
- BERGER, P. L. y T. LUCKMANN (1982), *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu editores.
- BERNARDO RIFFO, V. (2000), *Procesamiento de información afectiva en la comprensión de textos de la prensa escrita*, Alemania, Universidad de Bielefeld.
- BIRMINGHAM CITY COUNCIL (2010), *Project Champion: Scrutiny Review into ANPR and CCTV Cameras. A report from Overview & Scrutiny*.
- BIRMINGHAM SACRE (2022), *The Birmingham Agreed Syllabus for Religious Education Adopted by Birmingham City Council's Cabinet: 8 February 2022*, Birmingham City Council.

- BOLTON, P. (2019), «Education spending in the UK», House of Commons library, UK Parliament.
- BRADLEY, I. (2007), *Believing in Britain. The Spiritual Identity of 'Britishness'*. London, I.B. Tauris.
- BRADNEY, A. (2010), «Religion and the secular state in the United Kingdom», en W. Cole Durham, y J. Matínez Torrón (eds.), *Religion and the secular state: Interim reports*, Young, Young University, 737-747.
- BRANIGAN, T. (19 marzo, 2002), «Creationist row blamed on support for faith schools», *The Guardian*, <https://bit.ly/2NB2xUa> [17-9-2020].
- BRIGHOUSE, T., S. MAHMOOD, C. BLOWER, S. YAQOOB, C. ALLEN R. GASCON y O. COSS (2014), *Public meeting 26 June: Putting Birmingham School Kids First*. <https://birminghamcase.wordpress.com/2014/06/20/public-meeting-26-june-putting-birmingham-school-kids-first/> [2-4-2022].
- BRIONES, R. (2019), «Religiones e inmigración en la España actual. Análisis de los cambios en el campo religioso», *Gazeta de Antropología* vol. 34, <http://hdl.handle.net/10481/54713>, [30-3-2022].
- BRITISH SOCIOLOGICAL ASSOCIATION (2017), *Statement of Ethical Practice*.
- BRITTON, J., C. FARQUHARSON y L. SIBIETA (2019), *2019 Annual report on education spending in England*, The Institute for Fiscal Studies.
- BRUMBAUGH, R. S. y N. M. LAWRENCE (1963), *Philosophers on education: Six essays on the foundations of Western thought*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- BULLIVANT, S. (2018), «European Social Survey (2014-16) to inform the 2018 Synod of Bishops. Europe's Young Adults and Religion», Twickenham, St Mary's University.
- BURNS, J. (8 mayo, 2014), «Watch for student radicalisation, Michael Gove tells schools», *BBC news*, <https://bbc.in/3vJ0gaF> [22-10-2020].
- BUTLER-SLOSS, E. (2015), *Living with difference. Community, diversity and the common good*, Cambridge, Commission on Religion and Belief in British public life of Woolf Institute.

- CABRERA, L. y M. MONTERO-SIEBURTH (2014), «Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España», *Paideia*, vol. 55, 11-33.
- CALLEJO, J. (2010), «Privatización, desinstitucionalización y persistencia de la religión en la juventud española», *Revista de estudios de juventud*, vol. 91, 29-47.
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, (2022), Cambridge dictionary, <https://dictionary.cambridge.org>, [28-3-2022].
- CANNIZZARO, S., Y R. GHOLAMI (2018), «The devil is not in the detail: representational absence and stereotyping in the ‘Trojan Horse’ news story», *Race Ethnicity and Education*, vol.21, 15-29.
- CANTLE, T. (2001), *Community Cohesion: Report of the Independent Review Team*, London, Home Office.
- CARRIÓN OTERO, M. (2022), Tercer trimestre de 2021: el 93% de las noticias sobre musulmanes en Europa hablan de terrorismo, Observatorio de la Islamofobia en los medios, [Tercer trimestre de 2021: el 93% de las noticias sobre musulmanes en Europa hablan de terrorismo - Observatorio Islamofobia](#) [27-3-2022].
- CASANOVA, J. (1994), *Public Religions in the modern world*, Madrid, PPC.
- CAVANAUGH, W. T. (2003), «Sins of omission: What religion and violence arguments ignore», *Hedgehog review*, vol. 6, 34-50.
- CASCIANI, D. (1 junio, 2006), «Q&A: 2001 northern town riots», BBC News, <https://bbc.in/3lxfIHO> [17-10-20].
- CASTÁN, J. L. (2016) «El reto de la inspección de educación en España», *Avances en supervisión educativa*, vol.25, 1-45.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS, 2022, Barómetro de abril 2022, Estudio nº3359.
- CENTRO SUPERIOR DE ENSEÑANZA EVANGÉLICA (2022), Programas de Estudios, FERED, [Programas de Estudios – CSEE \(cgere.es\)](#) [10-8-22].
- CIE FORMACIÓN (2022), Enseñanza Religiosa islámica. Curso para la obtención del DAPI (2015), CIE, [Enseñanza Religiosa Islámica «CIE Formación \(wordpress.com\)»](#) [10-8-22].

- CLARK L. y OSBORNE, L. (7 marzo, 2014), «Revealed: Islamist plot dubbed 'Trojan Horse' to replace teachers in Birmingham schools with radicals», The Daily Mail, <https://bit.ly/3cREt89> [21-3-2021].
- CLARKE, P. (2014), Report into allegations concerning Birmingham schools arising from the 'Trojan Horse' letter, Londres, HMSO.
- CLARKE, C. y L. WOODHEAD (2015), A new settlement: Religion and Belief in Schools, Westminster Faith Debates.
- CLARKE, C. y L. WOODHEAD (2018), A new settlement (revised): Religion and Belief in Schools, Westminster Faith Debates.
- CLAYTON, M., A. MASON, A. SWIFT, y R. Wareham (2018), «How to regulate faith schools», Impact, vol. 25, 1-49.
- CLITEUR, P. (2009), Esperanto moral, Barcelona, Los Libros del Lince.
- COLE, M. (2020), Theresa May, the Hostile Environment and Public Pedagogies of Hate and Threat: The Case for a Future without Borders. London, Routledge Research in Education Policy and Politics.
- COMMISSION ON RELIGIOUS EDUCATION (2018), Religion and worldviews: The way forward: A national plan for RE. Religious Education Council of England and Wales.
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2022), DECA, Conferencia episcopal española, [DECA - Conferencia Episcopal Española](#) [10-8-22].
- CURTICE, J., E. CLERY, J. PERRY, M. PHILLIPS y N. RAHIM (eds.) (2019), British Social Attitudes: The 36th Report, London: The National Centre for Social Research.
- DAVIE, G. (1990), «Believing Without Belonging: Is This the Future of Religion in Britain?», Social Compass, vol. 37, 455–69.
- DE TRACY, D. (1826), Elementos de ideología. Paris, Casa de Masson é hijo.
- DEL OLMO, N. (2009), «Las minorías religiosas en la sociedad aragonesa», en C. Gómez Bahillo (ed.), Construyendo redes. Minorías religiosas en Aragón, Zaragoza, Icaria editorial, 33-70.
- DENZIN, N. K. y Y.S. LINCOLN (2018), The SAGE Handbook of Qualitative Research. Los Ángeles, SAGE.

- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2005), *Higher Standards, Better Schools for All. More choice for parents and pupils*. Ref: ISBN 0101674724, Cm. 6747. London, Her Majesty's Government.
- (2014a), *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools*, DFE-00679-2014. London, Her Majesty's Government.
- (2014b), *Keeping children safe in Education. Statutory guidance for schools and colleges*, Ref: DFE-00146-2020. London, Her Majesty's Government.
- (2015), *The Prevent duty. Departmental advice for schools and childcare providers*, London, Her Majesty's Government.
- (2016), *Regulating independent schools*, London, Department for Education, 7. Ref: DFE-00086-2019. London, Her Majesty's Government.
- (2017), *Policy document, The national funding formula for schools and high needs*. Ref: DFE-00257-2017. London, Her Majesty's Government.
- (2020), *Governance handbook. Academy trusts and maintained schools*. Ref: Ref: DFE-00022-2017. London, Her Majesty's Government.
- DESRUES, T. (2010), «Percepciones del Islam y de los musulmanes en los Medios de comunicación en España», *El dialogo intercultural: un reto para las creencias y las convicciones*, 1-9.
- DESRUES, T. y Pérez Yruela, M. (2008), *Percepciones y actitudes hacia el Islam y los musulmanes en España*, Madrid, Dirección General del Integración de los Inmigrantes.
- DEWEY, J. (1938), «Democracy and Education in the World of Today», en J. A. Boydston (ed.), *The Later Works, 1925-1953 John Dewey*, Illinois, Southern Illinois University Press, 294-303.
- (1946), *The public and its problems*, Chicago, Gateway books.
- DIAMOND, C. (2022), *The Birmingham Book. Lessons in urban education leadership and policy from the Trojan Horse Affair*, Wales, Crown House Publishing.
- DICKENS, J. (2018), «Colin Diamond, professor of educational leadership, University of Birmingham», *Schools Week*, <https://cutt.ly/FmRcI71> [9-7-2021].

- DÍETZ, G. (2008), «La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?», *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, vol. 14, 11-46.
- DINHAM, A. y M. SHAW (2015), *RE for REAL, the future of teaching and learning about religion and belief*, Goldsmiths, University of London.
- DODDS, S. y A.C. HESS (2020), «Adapting research methodology during COVID-19: lessons for transformative service research», *Journal of Service Management*, vol. 32, 203-217.
- DURKHEIM, E. (1912), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Ediciones Akal.
- DURKHEIM, E. (1982), *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Ediciones Akal.
- FERNÁNDEZ, R. (2020), «Musulmanes por comunidad autónoma de España en 2019», *Statista*.
- ELKES, N. (9 Abril, 2014), «Birmingham City Council receives 'hundreds' of allegations after *Trojan Horse* claims», *Birmingham Live*, <https://bit.ly/2K3HWGp> [11-01-2021].
- ELZO J. y M. SILVESTRE (2010), *Un individualismo placentero y protegido. Cuarta Encuesta Europea de Valores en su aplicación a España*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ESPOSITO, J.L. (1999), *The Islamic threat: Myth or reality?* USA, Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ CEPEDAL J. M. (1983), «Política e instituciones ideológicas durante la Revolución Francesa», *El Basilisco, Revista de materialismo filosófico*, vol. 15, 71-77.
- FIDGEN, J. y RIPPON, E. (2021), «The Corrections», 2021. [Podcast], BBC Radio 4, <https://www.bbc.co.uk/programmes/m0008jpc/episodes/player> [16-3-2022].
- FRESBEDA, C. (19 enero, 2015), «El 'califato' de Birmingham», *El Mundo*, <https://www.elmundo.es/internacional/2015/01/19/54bbead9268e3e8e798b4576.html> [16-3-2022].
- FUNDACIÓN ENTRECULTURAS, (2020), *Decide-Convive. Educación para la ciudadanía global en contextos de exclusión*, Fundación Entreculturas.

- FUNDACIÓN ENTRECULTURAS, (2021), Sistemas educativos interculturales. Para no dejar a nadie atrás en tiempos de la COVID-19, Estudios e Informes, Fundación Entreculturas.
- GÁLVEZ, I. E. (2010), «El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado», *Educación XXI*, vol. 13, 47-67.
- GARCÍA DE ANDOIN, C. (2015), «Enseñanzas de la religión en Europa», *Iglesia Viva*, vol. 261, 117-26.
- GERRING, J. (2007), *Case Study Research*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GIL, J., E. GARCÍA Y G. RODRÍGUEZ (1994), «El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión» *Enseñanza*, vol.12, 183-199.
- GILLARD, D. (1992), *Rewriting Oxfordshire's Agreed Syllabus Post 1988: the process and the issues*. Education in England.
- (2007) *Never Mind the Evidence: Blair's obsession with faith schools*. Education in England.
- (2018) *Education in England: a history*, www.educationinengland.org.uk/history
- GÓMEZ, L. (30 septiembre, 2001), «Alumnas de fe musulmana son obligadas a llevar velo en Málaga», *El País*, Alumnas de fe musulmana son obligadas a llevar velo en Málaga | Sociedad | EL PAÍS (elpais.com) [27-3-2022].
- GONZÁLEZ ANLEO, J. M., y J. A. LÓPEZ RUIZ (2017), *Jóvenes españoles entre dos siglos: 1984-2017*. Madrid: Fundación SM.
- GONZÁLEZ-CARVAJAL, L. (2003), *Cristianismo y Secularización: cómo vivir la fe en una sociedad secularizada*, Cantabria, Sal Terrae.
- GOODY, J. (2004), *Islam in Europe*, Cambridge, Polity Press.
- GOVERNORS FOR SCHOOLS (2022), *Effective Governors, Excellent Schools*. <https://governorsforschools.org.uk/>
- GOV.UK (2022), *Apply for free school meals*, <https://www.gov.uk/apply-free-school-meals> [2-4-2022].
- GUBA, E. (1991), *El diálogo del paradigma alternativo*, California, SAGE

- HACKETT, C., A. COOPERMAN, A. SCHILLER (2017), «The Changing Global Religious Landscape». Pew Research Centre, <https://goo.gl/2xGwbt>, [1-8-2019].
- HARDING, R. (2017), Religion in Britain in 2016, NatCen Research. <https://natcen.ac.uk/blog/religion-in-britain-in-2016> [1-8-2019].
- HASHMI, U.; RASHID R. Y AHMAD, M. (2021), «The representation of Islam within Social Media: A Systematic Review», Information, Communication and Society, vol. 24, pp. 1962-981.
- HER MAJESTY'S PAIRLAMENT (2002), Education Act 2002. Part 6. The Curriculum in England. Section 78. General requirements in relation to curriculum.
- HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE (1988), Education reform act 1988. Part I. Schools chapter I. The curriculum. Religious education, HMSO Publications Centre.
- (2011), Education Act 2011. Part 6. Academies.
- HER MAJESTY'S GOVERNMENT (2010), The coalition: Our programme for government. Coalition Agreement, Chapter 26. Schools. P.28.
- (2011), Prevent Strategy, Chapter 6. Guiding principles: A framework for Prevent, HMSO Publications centre, 23-37.
- HERBERT, I. (15 marzo, 2002), «Storm over teaching of creationism at school», The independent, <http://bit.ly/33Jm4Vv> [10-11-2019].
- HERNÁNDEZ CARRERA, R. (2014), «La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada», Cuestiones Pedagógicas, vol. 23, 187-210.
- HOLMWOOD, J. y T. O'TOOLE (2018), Countering Extremism in British Schools?, Bristol, Policy Press.
- IEMED Y FUNDACIÓN AL FANAR (2019), Un cambio a nuestro alcance. Islamofobia en los medios, Observatorio de la Islamofobia www.observatorioIslamofobia.org
- IGNATIEV, N. (2009), How the Irish became white, London, Routledge.
- JAMES, N. y H. BUSER (2012), «Internet interviewing» en J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti y K. D. McKinney (eds.) Handbook of interview

- research: The complexity of the craft, California, Thousand Oaks, CA: Sage, 177-192.
- JEFATURA DEL ESTADO, (1980), Ley Orgánica de Libertad Religiosa, BOE-A-1980-15955, núm. 177, 5 de julio de 1980, <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/07/05/7>
- JEFATURA DEL ESTADO, (2022), Ley integral para la igualdad de trato y no discriminación, BOE-A-2022-11589, núm. 167, 13 de julio del 2022, <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/12/15/con>
- KEOGH, K. (24 marzo, 2012), «Ofsted head visits "outstanding" Alum Rock school», Birmingham Live, <https://bit.ly/310QuCT> [22-10-2020].
- KERBAJ, R. y GRIFFITHS, S. (2 marzo, 2014), «Islamist plot to take over schools», The Sunday Times, <https://bit.ly/3tB0TBa> [11-01-2021].
- KERSHAW, I. (2014), Investigation Report. *Trojan Horse* Letter, Birmingham, Eversheds.
- KITCHING, K. (2021) «Contemporary, racialised conflicts over LGBT-inclusive education: more strategic secularisms than secular/religious oppositions?», Educational Review, 1-20.
- KOSTAKOPOULOU, D. (2020), «When a Country is not a home: The Numbered (EU Citizens) ‘Others’ and the Quest for Human Dignity under Brexit» en M. Jesse (ed.) *European Societies, Migration, and the Law: The ‘Others’ amongst ‘Us’*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 267-281.
- LABOUR PARTY (1996), *New Labour: because Britain deserves better*, London, Labour Party Sales.
- LEACH, R. (1998), *British political ideologies*, Hertfordshire, Macmillan International Higher Education.
- LLUCH i BALAGUER, X. (2012), «Educación intercultural y pueblo gitano», *Gitanos: Pensamiento y Cultura*, vol. 66, 72-81.
- LÓPEZ ARANGUREN, E. (1996), «El análisis de contenido» en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Barcelona, Alianza Editorial, 1-35.
- LONG, R., y P. BOLTON (2019), *Faith schools in England: FAQs No. 06972*, House of Commons Library.

- LUCKMANN, T. (1967), *The Invisible Religion. The problem of religion in modern society*, New York, Macmillan.
- LUNG THEATRE (2022), «*Trojan Horse*». The LUNG theatre <https://www.lungtheatre.co.uk/trojan-horse> [16 March 2022].
- LYMPEROPOULOU, K. (2019), Immigration and Ethnic Diversity in England and Wales Examined Through an Area Classification Framework. *Journal of International Migration and Integration*, 1-18.
- MALINOWSKI, B. (1948), *Magia, ciencia y religión*, Madrid, Planeta DeAgostini.
- MARQUÉS, J. L. (2016), «Un análisis de la relación entre las religiones», *Encuentros Multidisciplinares*, vol. 52, 1-10.
- MARTÍNEZ CARAZO, P. C. (2006), «El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica», *Pensamiento y Gestión*, vol. 20, 165-193.
- MARX, K., y F. ENGELS (1974, [1845]), *La ideología alemana*, Bruselas, Pueblos Unidos.
- MARX, C. (2005, [1841]), *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, Buenos Aires, Ediciones del signo.
- MCKINNEY, E. (23 abril, 2015), «*Trojan Horse* One Year On: Headteacher who warned the government five years ago reveals plans to create 'families' of schools», Birmingham live, <https://bit.ly/39070aF> [20-03-2021].
- McLUHAN, E. (2005), «The Source of the Term 'Global Village'», *McLuhan Studies: Issue: 2*.
- MILLER, P. (2011), «Free choice, free schools and the academisation of education in England». *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, 170-182.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015a), Resolución de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de religión católica de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, BOE-A-2015-1849, núm. 47, 24 de febrero de 2015, [https://www.boe.es/eli/es/res/2015/02/11/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2015/02/11/(2))
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015b), Resolución de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por la que se publica el currículo de la materia religión evangélica en educación

secundaria obligatoria, BOE-A-2015-8526, núm. 181, 23 de julio de 2015, [https://www.boe.es/eli/es/res/2015/07/23/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2015/07/23/(1))

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016), Resolución de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por la que se publican los currículos de la materia de religión islámica en educación secundaria obligatoria y bachillerato, BOE-A-2016-2715, núm. 67, 18 de marzo de 2016, [https://www.boe.es/eli/es/res/2016/03/14/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2016/03/14/(2))

MINISTERIO DE JUSTICIA (2017), Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España 2017, Madrid, Secretaría General Técnica.

MORALES, L. C. (2014), «El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea», Actualidades investigativas en educación, vol. 14, 1-23.

MUDDE, C. (2007), Populist radical right parties in Europe, Cambridge, Cambridge University Press.

MURILLO, J. (coord.) (2007), Carrera y evaluación del desempeño docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y UNESCO.

NARVÁEZ, E. (2006), «Una mirada a la escuela nueva», Educere, vol.10, 629-636.

NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (1991), Religious Education: A Local Curriculum Framework. York, National Curriculum Council.

OCDE (2004), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Paris, OCDE.

OFFICE FOR DEMOCRATIC INSTITUTIONS AND HUMAN RIGHTS, ODIHR (2007), Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools, Varsovia, Organization for Security and Cooperation in Europe, OSCE.

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (2019), Religion in Great Britain by region, ref. number: 009760, October 2017 to September 2018.

OFSTED REPORT, (2014), Park View School Academy of Mathematics and Science, 17-18 March 2014.

ONDICH, J. (2021), World Religions: The Spirit Searching, Minnesota, Jody Ondich

- PARKER, G. y H. WARRELL (9 junio, 2014), «PM acts to contain UK schools extremism scandal», The Financial Times, <https://on.ft.com/2QmuYWV> [26-10-2020].
- PARSONS, W. (2007), Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas, México, FLACSO.
- PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL Y UNIDAS PODEMOS (2019), Coalición Progresista. Un Nuevo Acuerdo Para España. [30122019-Coalición-progresista.pdf \(psoe.es\)](https://30122019-Coalición-progresista.pdf) [3-4-2022].
- PÉREZ AGOTE, A. (2007), «El proceso de secularización en la sociedad española», Revista CIDOB d'Afers internacionals, vol. 77, 65-82.
- PÉREZ ANDRÉS, C. (2002), «Sobre la metodología cualitativa» Revista Española de Salud Pública, vol. 76, 373-380.
- PFOH, E. (2013), «Revisitando el mito del despotismo oriental: Por una antropología política crítica de Medio Oriente», ANMO: África del Norte y Medio Oriente, vol. 2, 108-127, <http://hdl.handle.net/11336/26649>
- PLATER, M. (2020), «What is religious education for? exploring SACRE member views», Religion & Education, vol. 47, 55-76.
- PLATÓN (1988, [370 a.C.]), La República (Introducción de Manuel Fernández Galiano), Madrid, Alianza Editorial.
- POOLE, E. (2000), «Framing Islam: An analysis of newspaper coverage of Islam in the British press», en K. Hafez (ed.), Islam and the west in the mass media, Cresskill, Hampton Press, 157–180.
- POWEL, K. (2011), «Framing Islam: An Analysis of U.S. Media Coverage of Terrorism since 9/11», Communication Studies, Vol. 62, pp. 90-112.
- RAHMAN, K. (9 junio, 2014), «*Trojan Horse*: Ofsted chief says report's findings are 'deeply worrying'». Birmingham Live, <https://bit.ly/2OLhkw1> [20-03-2021].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., versión 23.3 en línea, <https://dle.rae.es>, [7-5-2020].
- REED, B., y H. SYED (2022), The Trojan Horse Affair, The New York Times, <https://www.nytimes.com/interactive/2022/podcasts/trojan-horse-affair.html>, [20-7-2022].

- RELIGIOUS EDUCATION COUNCIL OF ENGLAND AND WALES (2013), A curriculum framework for religious education in England. London, Religious Education Council of England & Wales, 9-14.
- REVELL, L. (2010), «Religious education, conflict and diversity: an exploration of young children's perceptions of Islam», *Educational Studies*, vol. 36, 207-215.
- RICHARDSON, R. (2014), *Naming the Narratives: The Trojan Horse affair in Birmingham*, London, Institute of Race Relations.
- RODRÍGUEZ, E. (2017), *God save the Queen. English national anthem*, Encyclopaedia Britannica [versión electrónica], New York, EU, Encyclopaedia Britannica Inc.
- ROTGER, J. M. (1995), «Ideología y Educación», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 15, 4-27.
- ROUSSEAU, J. J. (1982), *Emilio*, vol. 33, Madrid, Edaf.
- SANT, E., N. GONZÁLEZ-MONFORT, A. SANTISTEBAN, J. PAGÈS, M. OLLER (2016), «How do Catalan Students Narrate the History of Catalonia When They Finish Primary Education?», *History and citizenship Education*, vol. 50, 341-362.
- SCHUMACHER, S. (2019), «Brexit divides the UK, but partisanship and ideology are still key factors» Pew Research Centre. Fact Tank. News in Numbers.
- SCHLUCHTER, W. (1992), *Rationalism, Religion and Domination. A Weberian Perspective*, Los Ángeles, University of California Press.
- SCHMIDT, B., A. PALAZZI y C.A. PICCININI (2020), «Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19», *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, vol. 8, 960-966.
- SHACKLE, S. (1 septiembre, 2017), «*Trojan Horse*: the real story behind the fake 'Islamic plot' to take over schools», *The long Read*, *The Guardian*, <https://bit.ly/394xYhk> [20-03-2021].
- SHEPHERD, J. (31 marzo, 2013), «More schools hiring unqualified teachers 'to save money'», *The Guardian*, <http://bit.ly/2Nzo6BD> [10-11-2019].
- SIBIETA, L. (2020), *Annual report on education spending in England: Schools*. The Institute for Fiscal Studies, Economic and Social Research Council, 1-51.

- SIMONS, J. y H. WALDEGRAVE (2014), *Watching the Watchmen*. Policy Exchange. <https://policyexchange.org.uk/publication/watching-the-watchmen-the-future-of-school-inspections-in-england/> [20-10-2020]
- SMITH, R. (2015), *The myth of the underdog in press photo images of the Syrian Civil War*, ProQuest Dissertations Publishing.
- SPENCER, H. (1862), *First Principles*, Cambridge, Cambridge Library Collection.
- SVETELJ, T. (2018), « “Weak Thought” in the Face of Religious Violence: Perplexing Dimensions of Modernity and Globalization», *Humanities Bulletin*, vol. 1, 114-127.
- TARRÉS, S. y J. ROSÓN (2009), «La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía», *Ilu.Revista De Ciencias De Las Religiones*, vol. 14, 179-97.
- THIEUX, L. (2004), «El Islam en Francia: seguridad e identidad», *Papeles de cuestiones internacionales*, vol. 87, 113-124.
- TOCQUEVILLE, A. (1856), *The old regime and the revolution*, New York, Harper & Brothers.
- TRIPP, C. (2002), *A History of Iraq*, Cambridge, Cambridge Core.
- TUBELLA, P. (23 marzo, 2017), «La sombra de terror ensancha el desgarró cultural en Birmingham», *El País*, https://elpais.com/internacional/2017/03/23/actualidad/1490283620_493455.html [16-3-2022].
- TYLOR, E.B. (1871), *Primitive culture: Research into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*, London, J. Murray.
- UK INDEPENDENCE PARTY (2018), *Interim Manifesto. Policies for the People*, 2-17.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2006), *UNESCO guidelines on intercultural education*, UNESCO Education Sector, Paris.
- VAN DYKE, C. J., D. S. GLENWICK, J. J. CECERO y S. KIM (2009), «The relationship of religious coping and spirituality to adjustment and psychological distress in urban early adolescents», *Mental Health, Religion & Culture*, vol. 12, 369-383

- VOAS, D., y A. CROCKETT (2005), «Religion in Britain: Neither believing nor belonging», *Sociology*, vol. 39, 11-28.
- WALFORD, G. (2008), «Faith-based schools in England after ten years of Tony Blair», *Oxford Review of Education*, vol. 34, 689-699.
- WALLERSTEIN, I. (1994), «El derrumbe del liberalismo». *Secuencia*, vol. 28, 137-154.
- WALTER, O. (9 junio 2014), «Londres denuncia la infiltración de Islamistas en varias escuelas», *El País*, <https://n9.cl/zba612> [16-03-2022].
- WEBER, M. (1946), «Religious rejections of the world and their directions» en H.H. Gerth & C. Wright Mills, (eds.) *From Max Weber: essays in sociology*, New York, Oxford University Press, 267-301.
- WEDEEN, L. (2015), *Ambiguities of Domination: Politics, Rhetoric and Symbols in Contemporary Syria*, Chicago, The University of Chicago Press.
- WIBORG, S. (2010), *Learning Lessons from the Swedish Model*. In *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 52, No. 3, 279-284), Symposium Books. PO Box 204, Didcot, Oxford, OX11 9ZQ, UK.
- WINTOUR, P. y S. BATES (9 octubre, 1993), «Major goes back to the old values», *The Guardian*, <https://cutt.ly/4eNkcv7> [4-11-2019].
- YIN, R. K. (2002), *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

Glosario de términos y siglas

ACADEMIES	Las <i>academies</i> son escuelas independientes del estado que sirven para dotar de mayor autonomía a la gestión educativa local. En el texto, habla de las <i>academies</i> utilizando el término inglés porque su tradición al castellano, academias, implica un cambio de significado.
CHARITY	Son organizaciones benéficas generadas dentro de la jurisdicción de la ley de beneficencia del Tribunal Superior en Reino Unido, que mediante la recaudación de fondos económicos llevan a cabo distintas actividades comerciales, asistenciales, académicas entre otras.
<i>Department for Education</i>	Es un departamento ministerial que responde y se ocupa de los servicios y la educación de los alumnos en Inglaterra. Es el equivalente al Ministerio de Educación y Cultura español.
<i>Education Funding Agency</i>	Es una institución cuya misión es garantizar financiación y asegurar que los fondos públicos se utilizan apropiadamente en la educación de niños, jóvenes y adultos. Actualmente se llama <i>Education and Skills Funding Agency</i> .
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i> : son exámenes específicos de cada asignatura que se realizan a los estudiantes de 15 y 16 años en Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte. Cada alumno puede elegir de ocho a doce asignaturas de las que se van a examinar.
<i>Governor</i>	Los <i>governors</i> son una figura que existe en el sistema educativo británico destinado a mejorar los estándares educativos de un colegio abordando tareas de gestión y administración: estrategias, políticas, presupuestos y dotación de personal.
Ofsted	<i>Office for Standards in Education, Children's Services and Skills</i> : es un departamento no ministerial fundado en 1992 para centralizar a todos los investigadores de Reino Unido. Inspecciona toda organización educativa en la nación, utilizando cuatro categorías para valorarlo: <i>Outstanding</i> , <i>Good</i> , <i>Requires Improvement</i> , or <i>Inadequate</i> . En un caso de gravedad se añade una quinta categoría « <i>Special Measures</i> ».
QTS	<i>Qualified Teacher Status</i> : título requerido en Inglaterra para trabajar en colegios de primaria y secundaria mantenidos por el estado. También se requiere para colegios especiales.
<i>White Paper</i>	Son documentos políticos producidos por el Gobierno para plantear propuestas de cara a futuras legislaciones.

Gráficos, figuras y tablas

Figura	Organización de la investigación.	p. 18
Tabla 2.1.	Comparación de informes internacionales sobre Materiales y contenidos en la educación religiosa.	p. 65
Tabla 2.2.	Comparación de informes británicos sobre materiales y contenidos en la educación.	p. 66
Tabla 2.3.	Comparación de informes internacionales sobre docentes y alumnos en la educación religiosa.	p. 67
Tabla 2.4.	Comparación de informes británicos sobre docentes y alumnos en la educación religiosa.	p. 68
Tabla 2.5.	Comparación de informes internacionales sobre agentes externos en la educación religiosa.	p. 69
Tabla 2.6.	Comparación de informes británicos sobre agentes externos en la educación religiosa.	p. 70
Gráfico 3.1.	Diversidad Religiosa en Reino Unido.	p. 84
Tabla 3.1.	Clasificación de colegios en Reino Unido.	p. 86
Figura 3.1.	Primeros ministros británicos y los principales eventos que ocurrieron en su mandato.	p. 93
Tabla 3.2.	Observaciones de la investigación en Park View en 2007, 2012 y 2014 sobre el centro.	p. 100
Tabla 3.3.	Observaciones de la investigación en Park View en 2007, 2012 y 2014 sobre el personal y la gestión escolar.	p. 102
Tabla 3.4.	Principales observaciones de Clarke y Kershaw.	p. 105
Figura 3.2.	Localización de los disturbios de 2001.	p. 112
Figura 3.3.	Póster sobre los valores británicos presentado en la web de la escuela primaria <i>The Avenue</i> .	p. 114
Tabla 4.1.	Categorización inicial y fases de la categorización.	p. 126
Tabla 5.1.	Comparación de los objetivos educativos de Barrat y el <i>Religious Education Council</i> .	p. 168

Abreviaturas

Orig.	Original	Pto.	Punto
P.	Página	R.	Recomendación
Párr.	Párrafo	Sec.	Sección
Ppio.	Principio		

