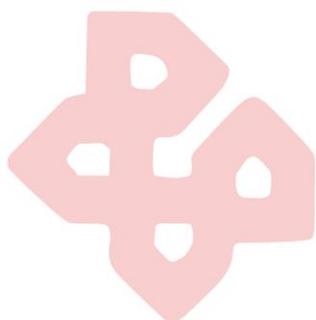




EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA: ENFOQUES DE LOS DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Intercultural education in Spain: theoretical approaches and practices in Primary Education



Àngels Torrelles Montanuy¹, Irimia Cerviño Abeledo¹ y Pilar Lasheras Lalana²
Universidad de Lleida¹
Universidad de Zaragoza²
E-mail: angels.torrelles@udl.cat;
irimia.cervino@udl.cat; 649096@unizar.es
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7347-4571>; <https://orcid.org/0000-0003-1853-5292>;
<https://orcid.org/0000-0002-5170-9074>

Resumen:

La educación intercultural se presenta como una mirada educativa necesaria para conseguir una escuela inclusiva y de calidad. La literatura científica pone de manifiesto el decalaje existente entre los enfoques discursivos y las prácticas educativas desarrolladas en los centros educativos. Este trabajo pretende tener el objetivo de conocer los enfoques de los discursos y el tipo de acciones que predominan en el desarrollo práctico de la educación intercultural en la etapa de Educación Primaria en las escuelas españolas, atendiendo a la titularidad y porcentaje de alumnado de origen extranjero de las mismas. La investigación se apoya en una metodología mixta desde la que se ha suministrado una encuesta a los responsables de 1730 centros educativos de España y se ha entrevistado al profesorado de 5 escuelas. Los resultados indican que la variable de estudio más influyente en la implementación de la educación intercultural en las escuelas es la presencia de alumnado de origen

extranjero. Como resultado general, existe un reconocimiento del valor de la Educación intercultural en las escuelas a modo discursivo, pero su aplicación práctica mediante acciones de perspectiva intercultural es identificado solamente por un 42% de los centros educativos. Se concluye que la comprensión y el desarrollo práctico de la educación intercultural continúa evolucionando, aunque sigue pendiente de superar la folclorización de las acciones de tipología específica y que esta sea una educación que se extienda de forma general para todo el alumnado (potenciando la competencia intercultural) y desde una mirada amplia incluyendo toda la comunidad educativa.

Palabras clave: discurso; diversidad cultural; educación intercultural; Educación Primaria; práctica educativa

Abstract:

Intercultural education is presented as a necessary educational approach to achieve an inclusive and quality school. Scientific literature highlights the existing mismatch between discursive approaches and educational practices developed in schools. The aim of this work is to find out the approaches of the discourses and the type of actions that predominate in the practical development of intercultural education at the Primary Education stage in Spanish schools, taking into account the ownership and percentage of pupils of foreign origin in these schools. The research is based on a mixed methodology in which a survey was given to the heads of 1730 schools in Spain and teachers from 5 schools were interviewed. The results indicate that the most influential study variable in the implementation of intercultural education in schools is the presence of students of foreign origin. As a general result, there is a discursive recognition of the value of intercultural education in schools, but its practical application through actions with an intercultural perspective is identified by only 42% of the schools. It is concluded that the understanding and practical development of intercultural education continues to evolve, although it is still pending to overcome the folklore of actions of specific typology and that this is an education extended in a general way for all students (enhancing intercultural competence) and from a broad perspective including the entire educational community.

Key Words: cultural diversity; educational practice; intercultural education; Primary Education; speech

1. Diversidad cultural y educación intercultural en la escuela

La diversidad cultural, inherente a cualquier sociedad y escuela, constituye un punto de partida desde el que toman forma y valor los grupos humanos (Parlamento Europeo, 2016). Sin embargo, su consideración a lo largo de la historia por las diferentes sociedades ha ido variando entre polos positivos y negativos (Garreta *et al.*, 2020). En España, la preocupación por dar respuesta a una realidad sociocultural diversa se intensificó a consecuencia de los movimientos migratorios masivos que tuvieron lugar a partir de la última década del siglo XX. Estas migraciones trajeron consigo un intenso aumento de la presencia de población extranjera en el territorio y en el sistema educativo español, especialmente en la etapa de Educación Primaria¹ (Ministerio de Educación, Cultura-Centro de Investigación y Docencia Económicas [MEC-CIDE], 2005; Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2020;

¹ Según la base de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) el alumnado de origen extranjero de Educación Primaria supone un 40.90% del total de todas las enseñanzas y un 11.58 % en relación con las matrículas totales de Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Ortega *et al.*, 2019). Consecuentemente, se agudizó la emergencia de necesidades y desafíos sobre cómo gestionar en diferentes esferas, como la política, la social y la educativa (la cual se analiza en este trabajo), una realidad que se había evidenciado multicultural (Domingo, 2016; Ortega *et al.*, 2019).

España ha pasado por diferentes modelos para gestionar la diversidad cultural, como son el segregacionista, el integracionista, el multicultural y el intercultural, que han dado lugar a distintas medidas administrativas en el ámbito educativo (Garreta, 2014), como también ha sucedido en otros territorios (Banks *et al.*, 2020; Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Como avance a los anteriores, el modelo de Educación intercultural se proclama especialmente desde principios del siglo XXI en las políticas educativas nacionales² (Essomba *et al.*, 2019) e internacionales como forma ideal de progreso en pro de la inclusión y la equidad educativa, la cohesión social y la convivencia en una sociedad diversa (Aguado *et al.*, 2017; Ainscow, 2020; Arroyo, 2013; Banks & McGee, 2020; Bouchard, 2011; Carrizo, 2020).

Sin embargo, existe una falta de consenso sobre la definición de Educación Intercultural así como una decisión unánime de las dimensiones que la conforman (Garreta *et al.*, 2020). Este hecho, unido a la descentralización legislativa que otorga poderes para regular el sistema educativo primero a los estados y después, en el caso de España, a las autonomías (Andrés & Giró, 2020) se hallan diferentes discursos teóricos de la Educación Intercultural en función de dónde esté puesto el centro de atención en cada uno de ellos. No obstante, según diferentes investigadores (Aguado & Mata, 2017; Mikander *et al.*, 2017) la característica común de todos ellos es el dirigirse a toda la comunidad educativa, ir más allá del mero reconocimiento y aceptación de las diferencias y conseguir un diálogo y una convivencia sustentados en la inclusión, la equidad y la justicia social.

Por consiguiente, encontramos distintos enfoques teóricos vinculados a la Educación Intercultural que ponen en relevancia la importancia de abordar diferentes dimensiones como el currículum (Banks & McGee, 2020), la competencia intercultural (Deardoff, 2020; Escarbajal & Leiva, 2017; Lourenço, 2018), la convivencia (Carrizo, 2020) y la participación democrática de toda la comunidad educativa (Leiva, 2017; Moliner *et al.*, 2017). Así, la Educación intercultural va más allá del conocimiento y respeto de la diferencia; educar interculturalmente, como apunta Carrizo (2020) “es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia” (p. 598) que actúe contra las desigualdades, resuelva los conflictos y favorezca el empoderamiento de toda la comunidad educativa. Además, la perspectiva crítica de autores como Walsh (2010), insiste en la necesidad de revisar de forma constante los enfoques de los discursos y prácticas para atender a la diversidad cultural, con el objetivo de detectar relaciones desiguales de poder que invisibilizan las voces de aquellos que sufren

² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.º 340 (30/12/2020) <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

exclusión y marginación socioeducativa por motivos étnicos y culturales, en favor de una equidad real.

1.1. Del discurso teórico sobre la educación intercultural a su práctica

Como reflejan distintas investigaciones (Arnaiz & Guirao, 2015; Besalú, 2020; Vigo & Dieste, 2017), en España, a pesar de los avances, el enfoque intercultural no se ha terminado de asentar en la práctica educativa y sigue conviviendo con las prácticas segregacionistas y compensatorias (Garreta *et al.*, 2020; Llevot & Bernad, 2019; Palaiologou & Faas, 2012). La literatura científica muestra que las prácticas para atender a la diversidad cultural suelen adoptar un carácter integracionista, puntual y concreto (Aguaded *et al.*, 2010; Garreta *et al.*, 2020; Leiva, 2017), con acciones desarrolladas a nivel de centro o de aula que, además, corren el riesgo de folklorizarse (Martínez, 2014; Palaiologou & Faas, 2012) y generar una comprensión descontextualizada, estática y acrítica de lo que la diversidad cultural supone (Ballesteros *et al.*, 2014).

Estudios recientes (Macia *et al.*, 2019; Rodríguez-Izquierdo & González-Faraco, 2020) señalan la presencia de diferentes acciones desarrolladas en España que sí contribuyen a introducir la mirada intercultural en las escuelas. Algunos ejemplos son la apertura de la escuela a las familias y al entorno y la colaboración de todos los agentes que conforman la comunidad educativa (Aguado, 2006; Llevot & Bernad, 2019). De hecho, si lo que se busca es una escuela transformadora, se ha de perseguir un modelo de participación crítico, comprometido y activo (Sales *et al.*, 2019) que incluya a todos los agentes socioeducativos; aspecto fundamental para conseguir la inclusión y una educación de calidad para todo el alumnado. Así, van en aumento los centros educativos que deciden dedicar esfuerzos a las acciones que fortalecen dicha implicación (Llevot & Bernad, 2019; Rojas y Bakieva, 2017) por los beneficios que encuentran, como la mejora de la dimensión emocional y actitudinal del alumnado, profesorado y familias con relación a la presencia de alumnado culturalmente diverso (Macia *et al.*, 2019).

En ese sentido, Rojas y Bakieva (2017) hallaron en su trabajo que los centros que afirman llevar a cabo acciones realmente interculturales, las dirigen al total del alumnado con fines inclusivos. Así, se encuentra una vinculación entre educación intercultural y el desarrollo de acciones transversales de convivencia (Medina, 2018), de tipo cooperativo, de educación emocional y comunitaria. Estas acciones toman forma de proyectos que tratan de involucrar a toda la comunidad educativa e incluso traspasar los muros de la escuela (Orteso & Caballero, 2017). En esta misma línea, Garreta y Torrelles (2020) muestran que el profesorado percibe que la educación intercultural debe implantarse a través de *acciones generales* que no estén diseñadas exclusivamente para el ‘diferente’.

Por otra parte, distintas variables podrían influir en el desarrollo de acciones interculturales. Garreta (2014) encontró que los centros con menor prevalencia de alumnado de origen extranjero llevaban a cabo menos prácticas implantadas desde el enfoque intercultural. El desarrollo lento de la práctica y la disonancia entre ésta y el

discurso teórico (Garreta, 2014), evidencian la persistencia de barreras en el sistema educativo para poder extender la educación intercultural a todas las escuelas. Algunas de estas barreras a superar son la mejora de los recursos humanos, materiales (Macia *et al.*, 2019) y la formación del profesorado (Solano & Huddleston, 2020).

Algunos autores, como Orteso y Caballero (2017), destacan el deber de seguir estudiando nuevas vías que garanticen la inclusión de todo el alumnado, independientemente de su origen, cultura o etnia, etc. Las percepciones y praxis del profesorado cobran especial relevancia por ser donde realmente se materializa el enfoque de la Educación Intercultural (García-Castaño, *et al.*, 2018). Por todo esto, y debido a la escasa existencia de artículos empíricos relacionados con la práctica que ofrezcan una visión general del estado de la Educación Intercultural en España (Orteso & Caballero, 2017), además del estudio comparado del MEC-CIDE (2005), se ha realizado la investigación que se presenta este artículo.

2. Método

Este artículo tiene el objetivo general de identificar, describir y analizar los discursos y las prácticas que los componentes de los equipos directivos y los docentes de Educación Primaria reconocen dentro de la Educación Intercultural. Para dicho fin, se presentan los siguientes objetivos específicos:

- 1 Identificar qué enfoques sobre educación intercultural valoran en sus discursos los miembros de los equipos directivos de los centros de Educación Primaria.
- 2 Conocer las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos españoles identificadas por responsables del equipo directivo dentro de las prácticas de Educación Intercultural.
- 3 Analizar la relación existente entre la incorporación de la interculturalidad en las escuelas españolas (discursos reconocidos y prácticas) con las variables: titularidad y porcentaje de alumnado de origen extranjero del centro.

Dado el carácter del fenómeno del estudio abordado, se ha considerado pertinente hacer uso de un enfoque metodológico mixto que se sirve de técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados, utilizando y combinando las fortalezas de ambas (Hernández- Sampieri & Mendoza, 2018).

2.1. Participantes

Por una parte, se realizó una encuesta telefónica a una muestra (n) de 1.730 centros españoles de educación primaria públicos, privados y concertados, que constituyeron las unidades de análisis (López-Roldán & Fachelli, 2015). Se llevó a cabo un muestreo aleatorio proporcional al número total de centros que impartían educación primaria en España en el curso 2018-2019, siguiendo datos del Ministerio de

Educación y Formación Profesional (N = 13.870). Este se realizó mediante una tabla numérica aleatoria asignada a la lista de escuelas, teniendo en cuenta la titularidad de los centros y su distribución territorial por todas las provincias. Dicha muestra es generalizable dado el paradigma cuantitativo (Valles, 2000) y el tamaño de la muestra (n) 1730. El nivel de confianza es del 95,5% en ($p = q = 50\%$), con un error estadístico de $\pm 2,25\%$ en el caso más desfavorable.

Los datos descriptivos de dicha muestra en base a la titularidad del centro, indican que el 79,30% está representada por escuelas públicas, el 2,5% son escuelas privadas y el 18,20% concertadas. Paralelamente, 1.515 disponen de alumnado de origen extranjero matriculado en el mismo; 521 centros tienen matriculado hasta un 5% de alumnado de este perfil, 605 del 5% al 20%, 284 del 21% al 50% y 105 tienen una matrícula superior al 50%.

Poniendo en relación ambas variables, los centros que tienen una representación de más del 50% de alumnado de origen extranjero son de titularidad pública en un 88,7%. Por otra parte, un 35% del total de los centros (siendo esta la proporción mayor), han declarado tener entre un 6% y un 20% de matrículas de este perfil de alumnado, coincidiendo con la media española en educación primaria, que es un 11,85% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

En cada centro, se suministró el cuestionario a una persona del equipo directivo (n = 1730), es decir, con cargos en dirección, jefatura de estudios, secretaria o en la coordinación de la etapa de educación primaria, por ser considerados buenos conocedores del funcionamiento y organización de las escuelas, de sus proyectos educativos y curriculares y de las prácticas desarrollada. Concretamente, el 34,30% de los participantes son hombres y un 63,10% mujeres (un 2,70% no consta). La media de los años de experiencia como docentes es de 21,43.

Por otra parte, los participantes de la parte cualitativa han sido cinco centros escolares etnografiados, repartidos por diversas comunidades del territorio español (Andalucía, Aragón, Cataluña, La Rioja y Madrid). Estos centros se seleccionaron atendiendo al mismo criterio: tener una matrícula de origen extranjero de más del 30% y tener un largo recorrido en cuanto al trabajo y a la atención a la diversidad cultural.

De los centros educativos etnografiados, cuatro centros son de titularidad pública y uno es de titularidad concertada, así mismo, uno de los cuatro centros de titularidad pública se encuentra en un entorno rural. En estos se realizaron 19 entrevistas en profundidad al personal docente, de diversos cursos y especialidades y también a cada equipo directivo sobre diferentes aspectos de la vida escolar en relación con la educación intercultural.

De esta manera, se puede obtener una imagen más amplia del estudio, siempre teniendo en cuenta que los resultados de la etnografía no son generalizables, sino que muestran la realidad de un contexto determinado.

2.2. Instrumentos y técnicas de investigación

El instrumento de investigación descriptivo escogido para la recogida de datos cuantitativos, ha sido la encuesta telefónica tradicional (Hoy & Adams, 2015; Nardi, 2018).

El cuestionario fue previamente diseñado y aprobado por el equipo de investigación (multidisciplinar, compuesto por: sociólogos/as de la educación, psicopedagogos/as y psicólogos/as). Antes de su puesta en marcha, se realizó el testeo de dicho instrumento suministrándolo a 35 centros educativos de Educación Primaria de diversas provincias y diferente titularidad, para así cotejar y evidenciar su correcta comprensión.

El cuestionario consta de 50 preguntas de carácter cerrado, abierto y de alguna escala psicométrica tipo Likert, distribuida en base a: *mucho, bastante, poco, nada, no sabe/no contesta o no es pertinente*; como la pregunta 22 que se ha analizado para este trabajo. En esta, se preguntaba sobre “en qué grado en su centro, la educación intercultural se basa en: ¿el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural?, ¿la promoción del diálogo e interrelaciones interculturales?, ¿la promoción de la convivencia y cohesión social?, ¿el desarrollo de un currículum inclusivo?, ¿el fomento de la competencia intercultural de todo el alumnado?, ¿la promoción de la justicia social, equidad educación para el desarrollo y ciudadanía global? ¿Y un enfoque pedagógico como el aprendizaje?”. Luego se han analizado las respuestas a la pregunta 34, de carácter abierto, sobre: “¿qué están haciendo en relación a la educación intercultural en su escuela?”³.

La investigación etnográfica se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad (Taylor & Bodgan, 1987). Esta entrevista atendía a un guion como modelo para la persona investigadora, sin embargo no han sido entrevistas de carácter cerrado ni estático, si no que han sido entrevistas semiestructuradas, donde *los entrevistados pueden ser expuestos al mismo guion, aunque con libertad en los ejes que guían sus respuestas, sin forzar el orden de las preguntas*.

Los instrumentos han sido siempre de carácter voluntario y anónimo.

2.3. Procedimiento

El trabajo empírico de las encuestas fue ejecutado por investigadores con previa experiencia en la realización de encuestas telefónicas en el ámbito educativo y sociológico. El periodo de realización de las encuestas fue de octubre de 2019 a enero de 2020. Tras la realización de los cuestionarios, se procedió al análisis de los datos recogidos de los 1730 centros educativos de educación primaria, para lo que todas las respuestas fueron tabuladas y codificadas manualmente. Para obtener los resultados, se realizó el análisis estadístico univariable y bivivariable y se aplicaron pruebas de

³ Estos siete enfoques están basados en los planteamientos de los discursos teóricos actuales recogidos sobre Educación intercultural (ver punto 1).

significación estadística (Test T de proporciones al 95%) empleando el programa Star de Pulse Train.

El trabajo de campo etnográfico se llevó a cabo entre diciembre de 2019 y diciembre de 2021, periodo alargado debido a la situación de pandemia. De las cinco etnografías realizadas, se ha hecho uso de las entrevistas con el objetivo de complementar y contrastar los resultados aportados por cuestionario. De las 19 entrevistas a docentes, se han seleccionado 5 para la realización de este artículo, puesto que recogen manifestaciones acordes con los objetivos. Por último, se puso en marcha el estudio cualitativo y en profundidad de cada uno de los informes en busca de categorías de análisis comunes entre ellos manualmente.

3. Resultados.

3.1. Enfoques del discurso sobre educación intercultural de los responsables de los equipos directivos en las escuelas de educación primaria

El análisis de la pregunta 22 (descrita en el apartado de metodología), proporciona los siguientes resultados.

El enfoque más significativo dado al discurso sobre educación intercultural es el de «convivencia y cohesión social», elegido en el cuestionario como *mucho* y *bastante* por un 92,2% de los centros. A este le sigue el enfoque centrado en la «justicia y equidad social» y, en tercer lugar, el de desarrollo de un «currículum inclusivo». Sin embargo, el enfoque que se centra en el discurso sobre «conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural» pasa a ser de los menos puntuados.

Fijándonos en la valoración general de los enfoques como *no pertinentes*, son los centros privados y concertados aquellos que confieren menos valor a los diferentes enfoques de los discursos educativos interculturales. Si se analiza esta misma cuestión en relación al porcentaje de matrículas de origen extranjero, son los centros sin alumnado de origen extranjero o con menor porcentaje del mismo, los que han escogido en más ocasiones la opción *poco, nada o no pertinente*, en comparación a los centros que tienen más de un 21% de esta tipología de alumnado.

La categoría que se muestra más importante en el enfoque de la educación intercultural, reconocida por los centros según su titularidad es la de «proyectos y trabajo cooperativo», donde los centros privados han respondido *mucho* o *bastante* con un 88,6%, los concertados con un 86,3% y los públicos con un 76,8%. Además, aquellos centros con más del 50% de alumnado de origen extranjero, también apoyan en mayor medida la no pertinencia de este enfoque en comparación al resto de escuelas.

En relación con el enfoque del discurso centrado en el «conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural», se observa un aumento en su valoración

cuanto más alumnado de origen extranjero acoge el centro. Las escuelas con un máximo del 5% de alumnado de origen extranjero han seleccionado la opción *mucho* en un 20,9%, frente al 50,5% de los centros con más de un 50% de este alumnado.

Por último, el enfoque del discurso que entiende la educación intercultural como el trabajo de la «convivencia y la cohesión social», primer enfoque mayoritario, se hace más presente cuanto más alumnado de origen extranjero se matricula en los centros. Así, esta respuesta alcanza un 64% en las escuelas que tienen más de un 50% de alumnado de origen extranjero, mientras que representa menos de la mitad (un 49,7%) en los centros sin este alumnado.

3.2. La interculturalización de las prácticas (*acciones generales y educativas*) en los centros educativos españoles.

Las prácticas educativas con un planteamiento intercultural, identificadas por los miembros del equipo directivo de las escuelas encuestadas, se han categorizado en base a dos tipologías de acciones, 1) *acciones generales* y 2) *acciones educativas*; en virtud de los resultados de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, las teorías pedagógicas y los pasos seguidos en otros estudios.

Las *acciones generales* designan aquellas estrategias con un carácter global, destinadas a toda la comunidad educativa y que van más allá del aula, partiendo de la idea de que la educación es una responsabilidad común (Besalú, 2020; Leiva, 2011). Las *acciones educativas* se desarrollan a nivel de aula, con un enfoque más pedagógico, englobando metodologías y con una finalidad más específica, aunque pueden derivar de proyectos implantados a nivel de centro (Leiva, 2011).

Del total de los 1730 centros participantes, 727 han reconocido llevar a cabo prácticas educativas que se enmarcan en la perspectiva intercultural. De esta cifra, un 81,5% son centros públicos, un 16,5% son concertados y un 1,9% son privados.

En relación con la variable del porcentaje de alumnado de origen extranjero, los centros que matriculan a más del 50% son los que realizan más *acciones generales* (65%). Los centros que menos prácticas interculturales (*acciones generales y educativas*) realizan se corresponden con aquellos que matriculan este perfil de alumnado por debajo del 5%.

Respecto a la tipología de acciones escogidas, se encuentra que los responsables de las escuelas identifican mejor el desarrollo de *acciones educativas* (92,3%) frente a las *acciones generales* (62,3%). Sin embargo, las *acciones educativas* ocupan un espacio similar en todas las escuelas, como se observa en la siguiente figura.

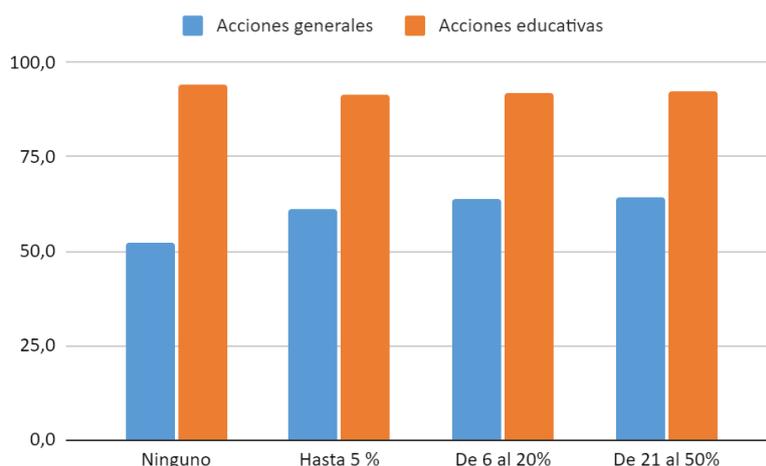


Figura 1. Tipología de acciones según porcentaje de alumnado extranjero en el centro educativo. Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a la titularidad del centro educativo se encuentran las principales diferencias en relación con las *acciones generales*. Se observa que las escuelas públicas son las que más optan por este tipo de estrategias (63,2%), en contraposición a los centros privados (35,7%), como ilustra la figura siguiente.

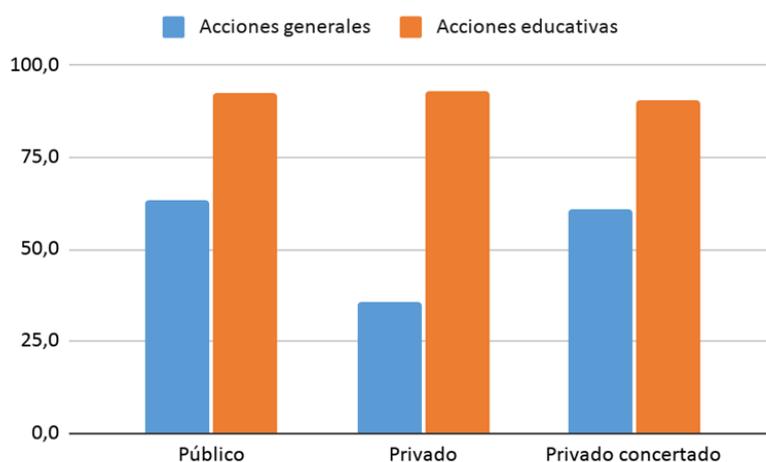


Figura 2. Tipología de acciones según titularidad del centro educativo. Fuente: elaboración propia.

3.2.1. Acciones generales

Las acciones generales de educación intercultural implementadas en las escuelas se han desglosado en nueve patrones de respuestas, presentados en la tabla 1.

Tabla 1

Acciones generales de los centros educativos españoles por titularidad de centro y porcentaje de alumnado de origen extranjero.

	Titularidad de centro				Porcentaje de alumnado extranjero				
	Total	Público	Privado	Concertado	Ninguno	Hasta 5 %	6 al 20%	21 al 50%	Más del 50%
Total de centros	727	593	14	120	67,0	177,	280,0	135	68
<i>Acciones Generales totales</i>	62,3	63,2	35,7	60,8	52,2	61,0	63,9	64,4	64,7
Acoger todo el alumnado en el centro	4,1	4,2	-	4,2	3,0	2,8	5,4	3,7	4,4
Atender las necesidades específicas del alumnado	2,6	2,9	-	1,7	1,5	2,8	3,2	2,2	1,5
Trabajar la inclusión (+ integración)	9,9	10,3	7,1	8,3	6,0	7,3	12,1	11,1	8,8
Fomentar la igualdad de oportunidades. y equidad entre alumnos	5,8	6,7	-	1,7	7,5	5,1	6,8	5,2	2,9
Tratar a todos por igual (trato sin diferencias)	2,9	3,2	-	1,7	3,0	1,7	3,6	3,0	2,9
Favorecer la convivencia en el centro	15,0	15,2	14,3	14,2	10,4	15,3	18,6	14,1	5,9
Acciones con familias	19,5	20,1	7,1	18,3	7,5	19,2	22,1	17,0	26,5
Acciones para familias	11,4	12,6	7,1	5,8	1,5	7,9	11,8	16,3	19,1
Tener en cuenta la diversidad cultural en todos los estudios/ actuaciones centro	27,9	26,6	28,6	34,2	29,9	27,7	26,8	28,9	29,4
Otras generales: formación...	0,8	0,3	-	3,3	-	0,6	1,4	-	1,5

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a los datos de la tabla 1, se observa que, a mayor número de matrículas de origen extranjero, mayor es la heterogeneización de las *acciones generales*. Primeramente, las acciones incluidas en el «trabajo transversal de la interculturalidad» realizadas en el día a día o a través de acciones de dinamización

cultural, son más implementadas por los centros concertados (34,2%) y privados (28,6%) que por los públicos (26,6%).

Posteriormente se priorizan, especialmente por parte de los centros públicos y concertados, las «acciones específicas con las familias» a través del fomento de su implicación y participación en las actividades del centro y del fomento de una buena comunicación familia-escuela. Destacan en cuarto lugar aquellas «específicas para las familias», como son: clases de lengua, charlas formativas, acogida familiar o parejas lingüísticas. Implementadas en mayor medida por centros públicos (12,6%). Destacar que los centros sin alumnado de origen extranjero desarrollan considerablemente menos «acciones con las familias» (7,5%).

En cuanto al «fomento de la convivencia», todos los centros han otorgado a este tipo de acciones bastante prioridad, desarrollando planes y formando comisiones o equipos de convivencia. Cabe destacar que estas se dan con más frecuencia en centros con un porcentaje igual o inferior al 20% de alumnado de origen extranjero.

En último lugar, señalar que algunos de los responsables de las escuelas incluyeron la «formación del profesorado» como *acción general* a través de la cual incorporan la educación intercultural en los centros.

3.2.2. Acciones educativas.

Los resultados recabados sobre las *acciones educativas* de óptica intercultural introducidas en los centros atienden al *qué* se trabaja y al *cómo* se trabaja. La tabla 2 muestra las distintas respuestas desglosadas en diferentes categorías según definición de variables.

Tabla 2

Acciones educativas de los centros educativos por titularidad de centro y porcentaje de alumnado de origen extranjero.

	Titularidad de centro				Porcentaje de alumnado extranjero				
	Total	Público	Privado	Concertado	Ninguno	≤5%	6 al 20%	21 al 50%	≥50%
Total acciones educativas	92,3	92,6	92,9	90,8	94	91,5	91,8	92,6	94,1
¿CÓMO?	84,7	85,2	64,3	85,0	85,1	82,5	84,6	84,4	91,2
Trabajar la temática en el currículo o de forma transversal	20,9	20,6	14,3	23,3	20,9	18,6	18,2	24,4	30,9

Trabajar la temática en el aula	36,2	36,9	35,7	32,5	31,3	32,8	41,1	32,6	36,8
Trabajar la temática en actividades concretas	43,5	45,7	28,6	34,2	40,3	40,1	46,1	44,4	42,6
Trabajar la temática en asignaturas específicas	10,7	9,1	-	20,0	17,9	9,0	10,7	8,9	11,8
Usar metodologías diversas: trabajo en equipo, proyectos...	3,0	2,0	7,1	7,5	-	4,0	2,5	3,0	5,9
Potenciar los intercambios, estancias, viajes ...	7,4	6,9	-	10,8	4,5	7,9	8,9	5,9	5,9
Potenciar el diálogo e interrelación entre el alumnado	6,1	6,1	-	6,7	6,0	8,5	4,3	8,1	2,9
Abrir el centro a la comunidad	7,6	6,9	-	11,7	5	10	8	4,4	8,8
<hr/>									
<i>¿QUÉ?</i>	60,7	61,0	64,3	58,3	49,3	63,8	63,9	63,7	44,1
Conocimiento y entendimiento de culturas y realidades diversas	44,4	46,0	42,9	36,7	32,8	44,1	47,9	48,1	35,3
Habilidades cognitivas	3,9	3,9	-	4,2	4,5	5,6	3,2	4,4	-
Habilidades sociolingüísticas	8,1	8,6	-	6,7	4,5	9,0	8,6	8,1	7,4
Habilidades sociales	13,1	13,5	7,1	11,7	6,0	11,9	15,0	16,3	8,8
Valores: sensibilidad y respeto hacia la diversidad	18,4	16,9	21,4	25,8	13,9	21,1	16,7	22,2	16,2
Educación para la transformación social (o ciudadanía global)	7,3	6,1	-	14,2	9	6,8	9,3	5,2	2,9

Actitudes: apertura, positivismo, curiosidad e interés	5,1	4,9	-	5,8	3,0	7,1	4,6	5,9	4,4
Diversidad cultural como fuente de enriquecimiento y oportunidad de aprendizaje	1,0	1,0	-	0,8	-	0,6	1,1	1	3

Fuente: elaboración propia.

Se obtienen más respuestas sobre la categoría *cómo* implementar acciones de interculturalidad (84,7%) frente a *qué* trabajar por la interculturalidad (60,7%). Respecto al *cómo*, siguiendo una lectura vertical de los datos, casi la mitad de los centros implementan la educación intercultural principalmente mediante el desarrollo de «actividades concretas». Estas se identifican con la realización de jornadas y semanas culturales o con la celebración de festividades para toda la comunidad educativa, en las que lo que se trabaja es «el conocimiento y el entendimiento de culturas diversas», como se refleja en el siguiente fragmento de un docente de un colegio concertado de Aragón:

Por un lado, se plantean semanas y jornadas, por ejemplo, donde cada uno tiene la oportunidad de hablar de sus costumbres, de sus comidas, jornadas culturales donde cada uno trabaja. Luego, por ejemplo, ahora, para fin de curso, se une el que tratan de recaudar algo de dinero, donde cada uno trae sus postres típicos y los venden entre los distintos servicios que tenemos en la fundación (Docente, Colegio Concertado, Aragón, 2021).

Tal y como comentan las personas encuestadas, se han incorporado temáticas culinarias y tradiciones culturales en los centros, especialmente en los de titularidad pública. En cambio, las escuelas en las que cobran menos protagonismo dichos contenidos son las que tienen una matriculación superior al 50% de alumnado de origen extranjero y aquellos que no acogen alumnado de este perfil. A continuación, se muestra en esta misma línea, la experiencia de un docente de un centro público de Madrid:

Cuando es lo de la fiesta del cordero que es de los musulmanes siempre se les pregunta a los musulmanes ¿Cómo se celebra? ¿Qué es lo que se hace? (Docente, Colegio Público, Madrid, 2021).

Continuando con *qué* se trabaja, destaca también el «trabajo en valores para favorecer la sensibilidad y el respeto hacia la diversidad cultural» (18,4%), donde destaca la promoción de la solidaridad, la igualdad, o la paz. El «trabajo en valores» obtiene más puntuación en colegios privados (21,4%) y concertados (20%) respecto a los públicos (13,5%). Por otra parte, los centros sin alumnado de origen extranjero son aquellos que menos desarrollan valores explícitamente en sus acciones educativas, opción que representa un 13,9% con relación al resto de habilidades, actitudes o contenidos desarrollados. En el resto de los centros las puntuaciones para esta opción

varían entre el 16% y el 22%. Tal como manifiesta un docente de un colegio público andaluz:

Sobre todo intentando inculcarles valores, de saber respetar las diferencias y aceptarlas y que desaparezcan para así tratar a todo el mundo por igual, vengan de donde vengan sean como sean, sean más gorditos sean más altos sean más bajos (Docente, Colegio Público, Andalucía, 2021).

Por último, dentro del *qué* se trabaja, el «desarrollo de las habilidades sociales» se sitúa como tercera opción general más señalada por los centros públicos (13,5%) y privados (7,1%), mientras que en los concertados sería la cuarta (11,7%), ya que sitúan por delante la «educación para la transformación social» (14,2%), opción que no ha tenido un lugar destacado en el resto de los centros. Además, el desarrollo de las competencias sociales se ha priorizado más en los centros que acogen una matrícula de alumnado de origen extranjero de entre el 6% y el 50%.

Por otro lado, profundizando en el *cómo* se lleva a cabo la educación intercultural, además de las actividades específicas comentadas, la segunda respuesta mayoritaria es el «trabajo de la temática en el aula» (36,2%) a través de la puesta en marcha de proyectos específicos, talleres, cuentos, debates, charlas y asambleas en materia intercultural; tipología de acciones a las que recurren más las escuelas privadas y que también han destacado Aguaded, *et al.* (2010). Tanto las primeras acciones mencionadas como las segundas han sido más valoradas por centros con un porcentaje de entre el 6% y el 20% de alumnado de origen extranjero.

Como tercera respuesta en la categoría de *cómo*, se señala que la educación intercultural se introduce «de forma transversal en el desarrollo curricular» (20,9%); llevándose a cabo en la cotidianidad de las actividades escolares o en proyectos sistematizados y programados (proyecto intercultural, de diversidad religiosa, de plurilingüismo, etc.), al mismo tiempo que se trabaja la competencia intercultural del alumnado. En cuanto a la titularidad, son los centros concertados (23.3%) y públicos (20.6%) aquellos que más usan estas acciones para trabajar la educación intercultural. Además, son especialmente significativas para los centros con más del 50% de alumnado extranjero en comparación a los que tienen un porcentaje igual o inferior al 6% de este alumnado. Tal como comenta, un docente de una escuela pública de La Rioja:

La diversidad cultural, la tratamos con tanta naturalidad, es que es tan natural, que no es, no tengo que preparar al alumnado porque venga un alumno de otro país, porque ya están acostumbrados a eso (Docente, Colegio Público, La Rioja, 2020).

Sin embargo, las acciones educativas referidas a «abrir el centro a la comunidad», a la «diversidad metodológica» o a «potenciar el diálogo y las interacciones interculturales», siguen siendo poco implantadas. Aunque en alguno de los centros etnografiados no es así:

Cuando viene un alumno nuevo, lo que hacemos es... bueno, incluirlo dentro de la clase, y le buscamos un alumno guía, ¿vale? bueno, que más o menos le pueda ayudar. Si es que no entienden nada el idioma, ¿no? A veces tienen a alguien que conocen (...)

entonces bueno, pues en el patio, que no esté solo, que esta persona le guíe (Docente, Escuela Pública, Cataluña, 2021).

4. Discusión

Los resultados hallados indican que, a nivel discursivo sobre la educación intercultural, se ha producido un alejamiento de los enfoques más pluralistas que ponen el foco en el alumnado extranjero y en su excesiva visibilización. Ahora bien, el planteamiento de desarrollar una competencia intercultural en todo el alumnado, aspecto destacado en los discursos teóricos de los últimos años (Deardoff, 2020), no tiene tanta presencia en las respuestas de los miembros de los equipos directivos encuestados.

De acuerdo con los datos, las variables definidas podrían incidir en el modo en el que las escuelas la acogen. Los resultados coinciden con los de otros estudios (Leiva, 2017; Garreta *et al.*, 2020) al señalar que se produce una mayor valoración de la perspectiva intercultural en el discurso a medida que aumenta la presencia de alumnado de origen extranjero. Puede, como señala Goenechea *et al.* (2011), que la incorporación de este perfil de alumnado haya supuesto retos destacados, sobre todo cuando no hay un dominio de la lengua de enseñanza.

En relación con la perspectiva intercultural de las prácticas educativas, se extrae que, a pesar de que el mantenimiento de un discurso educativo intercultural ha sido corroborado por la mayoría de los centros, existe una dificultad de ponerlo en práctica (Tsaliki, 2017), tal y como distinguen diferentes estudios previos (Garreta & Torrelles, 2020; Leiva, 2017).

Se viene a confirmar que la educación intercultural en la práctica se vincula con una visión reducida del concepto, reafirmando que la presencia del alumnado de origen extranjero es uno de los factores determinantes del tipo y de la cantidad de acciones a desarrollar, aspecto señalado en estudios anteriores (Leiva, 2017; Garreta *et al.*, 2020; Maiztegui-Oñate *et al.*, 2019; Martínez, 2014; Palaiologou & Faas, 2012). Existe una tendencia ascendente en la realización de acciones generales conforme aumenta la presencia de alumnado de origen extranjero, como reafirma Garreta (2014).

En referencia a las *acciones generales*, los resultados del estudio concuerdan con los discursos teóricos sobre interculturalidad que refuerzan la mirada de apertura de la escuela hacia la comunidad (Banks & McGee, 2020; Essomba *et al.*, 2019), propiciando así una relación permeable, participativa, democrática e inclusiva con todas las familias (Cernadas *et al.*, 2019; Garreta *et al.*, 2020; Moliner *et al.*, 2016).

La incorporación de la convivencia como un eje de la educación intercultural en la escuela, parece corroborar que en la actualidad se va afianzando como una necesidad de trabajo prioritario (Carrizo, 2020; Consejo de Europa, 2016), a pesar de que la falta de interacción y convivencia entre el alumnado de diferentes

nacionalidades sigue siendo un obstáculo por superar, como destacan en su estudio Rojas & Bakieva (2017). Aun así, este porcentaje de respuestas es considerablemente bajo teniendo en cuenta que esta medida constituye un punto esencial para poder incluir la perspectiva intercultural en las escuelas de manera efectiva a través de la práctica educativa (Tsaliki, 2017), como han señalado aportaciones de numerosas investigaciones (Essomba *et al.*, 2019; Escarbajal & Leiva, 2017; Garreta & Torrelles, 2020; Leiva, 2017).

Acerca de las *acciones educativas*, reconocidas por estudios previos (Garreta & Torrelles, 2020), se encuentran situadas dentro de lo que Tarozzi (2012) define como la pedagogía del *cous-cous*, con una orientación folclórica que no alcanza ni fomenta una educación intercultural real (Aguado *et al.*, 2017; Llevot & Bernad, 2019; Martínez, 2014; Palaiologou & Faas, 2012).

De los resultados surge la necesidad de conectar la actividad de la comunidad educativa con la realidad de su entorno próximo en un sentido amplio (barrio, asociaciones de vecinos, etc.), tal como ya han comentado varios investigadores en relación con la mirada intercultural (Cernadas *et al.*, 2019; Essomba *et al.*, 2019; Tsaliki, 2017).

Por último, los resultados de la descripción de la muestra cuantitativa del estudio evidencian la concentración del alumnado de origen extranjero en la red pública, hecho señalado desde hace años por varios estudios y datos oficiales (MEC-CIDE, 2005; Garreta, 2014; Ministerio de Educación Y Formación Profesional, 2020), tal como se define en las respuestas de esta investigación.

5. Conclusiones

El estudio complementa y amplía los resultados obtenidos por otras investigaciones desarrolladas tanto a nivel autonómico (Garreta *et al.*, 2020) como nacional (MEC-CIDE, 2005), concretando el alcance que tiene la educación intercultural en las escuelas de Educación Primaria en España.

Respecto al primer objetivo determinado, los resultados llevan a concluir que el enfoque intercultural es reconocido y valorado como pertinente por los integrantes de los equipos directivos. Las percepciones recogidas por estos sobre el discurso de la educación intercultural permiten afirmar que la comunidad educativa se ha alejado del enfoque reduccionista. La convivencia y los principios de la educación inclusiva son las vías principales a través de las cuales el profesorado trata de encauzar el enfoque discursivo intercultural en la escuela.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo, el panorama es diferente cuando se cambia el foco hacia la práctica educativa en la escuela, para ver qué 'forma' adquiere la mirada intercultural en el quehacer educativo; debido a que el porcentaje de escuelas que afirman llevar a cabo acciones de educación intercultural es solamente de un 42%. Además, se percibe una falta de perspectiva crítica dentro del enfoque

intercultural en la práctica escolar, reflejada en el predominio de acciones de carácter folclórico y centradas en el conocimiento y aceptación de las culturas que son 'diferentes'. Sin embargo, se han identificado *acciones generales* que van más allá de la mera interacción, posibilitando la cooperación y participación de la comunidad educativa, generando oportunidades para transformar la realidad escolar. Esto implica una disonancia entre el enfoque del discurso y su materialización en la práctica educativa, que es necesario superar.

El determinismo que sigue apuntando a tener la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas para que el profesorado perciba la necesidad de desarrollar acciones de educación intercultural, supone un obstáculo para conseguir una escuela inclusiva.

Este trabajo presenta ciertas limitaciones dado que se podría haber indagado más en la investigación cualitativa, considerando los resultados de las observaciones y/o del análisis de los documentos de centro. Sin embargo, este artículo supone una aproximación a las prácticas educativas desarrolladas actualmente en España sobre educación intercultural. De este modo, esta aportación, podría derivar en otros estudios que profundicen sobre dichas prácticas con análisis crítico, contribuyendo a la transformación socio-educativa real en las escuelas.

Se encuentran implicaciones de este estudio en distintos ámbitos, como son en la formación del profesorado, en las políticas educativas y en las propias realidades estudiadas. Es necesario mejorar la formación del profesorado (inicial y continua) en educación intercultural, desde una perspectiva crítica y contextualizada. Una formación que entienda la diversidad cultural como un aspecto que impregna toda dimensión socioeducativa de la escuela (tenga o no diversidad cultural) y no como un elemento de celebración (Escarbajal & Leiva, 2017; Essomba *et al.*, 2019; Macia *et al.*, 2019). Por otro lado los resultados pueden impulsar una revisión de las políticas educativas interculturales, ya que su influencia a la hora de diseñar y desarrollar acciones en los centros es decisiva (Tsaliki, 2017; Vigo & Dieste, 2017) para la construcción de un modelo de escuela con competencias que atienda a las necesidades particulares de su realidad, tratando así de garantizar la equidad y la justicia socioeducativa. Por último, especialmente en la etnografía, se ha contribuido a la reflexión del profesorado participante sobre su propia praxis y el funcionamiento de su escuela en relación con la educación intercultural.

Referencias bibliográficas

Aguaded, E. M., Susana, V., Ponce, N. & Rodríguez, A. J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 179-211.

Aguado, T. & Mata, P. (Coords.) (2017). *La educación intercultural*. UNED.

- Aguado, T. (Coord.). (2006). *GUÍA INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Secretaría General Técnica.
- Aguado, T., Mata, P. & Gil, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408-423. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences [Promover la inclusión y la equidad en la educación: lecciones de las experiencias internacionales]. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Andrés, S. & Giró, J. (2020). Religious and Cultural Diversity in Spanish Education [Diversidad religiosa y cultural en la educación española]. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>
- Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En A. Escarbajal (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas* (39-52). Narcea.
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159
- Ballesteros, B., Aguado, T., y Malik, B. (2014). Schools for all: Diversity and Compulsory Education. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 93-107.
- Banks, J. & McGee, A. (Eds.) (2020). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* [La educación multicultural: Cuestiones y Perspectivas]. Wiley (10th ed.). Wiley.
- Besalú, X. (2020). Claves para interculturalizar los centros educativos. En D. García-Goncet, et al. (eds.). *Políticas públicas frente a la exclusión educativa. Educación, inclusión y territorio* (63-70).
- Bouchard, G. (2011). What is Interculturalism? [¿Qué es el interculturalismo?]. *McGill Law Journal*, 56(2), 435-468.
- Carrizo, D. (2020). La protección de la Educación Intercultural a nivel internacional. Retos y avances en la sociedad plural del siglo XXII. En E. Díez-Gutiérrez, J.

Rodríguez-Fernández (Coords.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (p. 593-600). Octaedro.

Cernadas, F. X., Lorenzo, M. & Santos, M. A. (2019). Cultural diversity and migratory scenarios: A study on teacher training. *Educar*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>

Consejo de Europa (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa.

Deardoff, D. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Storie Circles* [Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos Storie]. UNESCO.

Domingo, J. (2016). Immigration and territory in the early 21st-century. Spain: disparities within the unity? En J. Garreta, (Ed.). *Immigration into Spain: Evolution and socio-educational challenges* [La inmigración en España: Evolución y retos socioeducativos] (pp.17-36). Peter Lang.

Escarbajal, A. & Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 281-293.

Essomba, M., Guardiola, J. & Pozos, K. V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 43-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73219>

Commission/EACEA/Eurydice, E. (2019). Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures [La integración de los alumnos de origen inmigrante en las escuelas de Europa: Políticas y medidas nacionales]. Publications office of the European Union. <https://bit.ly/2Y41Ebr>

García-Castaño, F. J., Rubio, M., y Fernández, J. (2018). Las trampas de la diversidad sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1), 1-17.

Goenechea, C., García, J. A., y Jiménez, R.A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados: estudio comparativo de

- los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 263-278.
- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2). <http://hdl.handle.net/10481/33422>
- Garreta, J. y Torrelles, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>
- Garreta, J., Llevot, N. & Macia, M. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191-216. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- González-Faraco, J., González-Falcón, I. & Rodríguez, R. M. (2020). Políticas interculturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de Educación*, 387, 67-88. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Adams, C. M. (2015). *Quantitative research in education: A primer* [Investigación cuantitativa en educación: Un manual]. Sage Publications.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE n.º 340 de 30/12/2020).
- Leiva, J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana inclusiva. *Miscelánea. Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 69(134), 5-30.
- Leiva, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas. *Revista complutense de educación*, 28(1), 29-43. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- Llevot, N. & Bernad, O. (2019). Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela: el papel de los mediadores interculturales. *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 151-166. <https://doi.org/10.30557/mt00103>
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Edición digital: <http://ddd.uab.cat/record/129382>

- Lourenço, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning [Educación global, internacional e intercultural: tres enfoques contemporáneos de la enseñanza y el aprendizaje]. *On the Horizon*, 26(2), 61-71. <https://doi.org/10.1108/OTH-06-2018-095>
- Macia, M., Garreta, J. & Llevot, N. (2019). Migration and parental involvement: Catalonia (Spain). In M. Macia & N. Llevot (eds.). *Families and Schools. The involvement of foreign families in schools* (19-58). Edicions de la Universitat de Lleida. <https://doi.org/10.21001/families.2019>
- Maiztegui-Oñate, C., Villardón-Gallego, L., Navarro Lashayas, M. Á. & Santibáñez Gruber, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55(1), 119-140. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.980>
- Martínez, M. (2014). La educación de los “otros”: gestión de la diversidad y políticas interculturales en la escuela inclusiva vasca. En I. Irazuzta & M. Martíne (coords.) *De la identidad a la vulnerabilidad* (71-112). Belleterra.
- MEC-CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Medina, R. G. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 2, 53-65. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives [La educación intercultural en transición: Perspectivas nórdicas]. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. Recuperado de <https://tinyurl.com/z92utnbn>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. & Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.

- Nardi, P. M. (2018). *Doing survey research: A guide to quantitative methods* [Cómo hacer una investigación con encuestas: Guía de métodos cuantitativos]. Routledge.
- Ortega, S., Shen, M. & Perales, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 49(1), 151-163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>
- Orteso, P. y Caballero, C. M. (2017). Educación intercultural, experiencias inclusivas: un recorrido por el Siglo XXI. *Interacções*, 13(43), 254-276. <https://doi.org/10.25755/int.12040>
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators [¿Hasta qué punto es "intercultural" la educación en Grecia? Opiniones de los responsables políticos y los educadores]. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.658276>
- Resolución del Parlamento Europeo (2016). *El papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE* (2015/2139INI). Recuperado de: <https://tinyurl.com/y8rae6j6>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. & González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Rojas, I. & Bakieva, M. (2017). Situación y características de los centros educativos objeto de estudio respecto a los procesos de integración e inclusión del alumnado inmigrante. En M.J. Eresta & V. Mayoral (coords). *La población inmigrante en el sistema educativo español: oportunidades, retos y desafíos* (63-107). Liga Española de la Educación.
- Sales, A., Traver, J. & Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Solano, G. & Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy index. Measuring policies to integrate migrants across five continents* [Índice de políticas de

integración de los inmigrantes. Medición de las políticas de integración de los inmigrantes en los cinco continentes]. CIDOB and MPG.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica.

Tsaliki, E. (2017) Balancing between theory and practice in intercultural education. The case of intercultural primary schools in Greece [Equilibrio entre la teoría y la práctica en la educación intercultural. El caso de las escuelas primarias interculturales en Grecia]. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 1-17.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Vigo, B. & Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula abierta*, 46, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.25-32>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J.Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.). *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96). Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello de Bolivia.

Contribuciones del autor: I.C.A. y A.T.M. han participado en el diseño e implementación de los cuestionarios y en el proceso de tabulación y codificación de los datos. Las dos autoras anteriores junto con P.L.L. han realizado el análisis de los datos, han desarrollado los diferentes apartados del artículo y han contribuido a la revisión del mismo en sus diferentes fases. Por último, I.C.A. y P.L.L han participado en la realización de las etnografías.

Financiación: Este trabajo se incluye en el proyecto de investigación “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas”, con código (CSO2017-84872-R), el cual ha recibido financiación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, a través de la convocatoria Retos2018.

Agradecimientos: Las autoras de este trabajo agradecen al Ministerio de Economía, Industria y Competitividad la financiación del proyecto y el apoyo recibido por parte de los miembros del grupo de investigación del proyecto. Así mismo, se agradece la colaboración y la voluntariedad de los centros educativos participantes en la encuesta y en la etnografía.

Conflicto de intereses: Las autoras del presente artículo declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito

Declaración ética: El proceso de elaboración de este artículo se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica. El código del proyecto de referencia del proyecto es el CSO2017-84872-R.

Cómo citar este artículo:

Torrelles Montanuy, A., Gerviño Abeledo, I. y Lasheras Lalana, P. (2022). Educación intercultural en España: enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26 (2), 367-391. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.21293