

Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI: legislación y planes de las comunidades autónomas

Interculturality in Spanish Educational Policies in the 21st Century: Legislation and Plans of the Autonomous Communities

Àngels Torrelles Montanuy¹

Resumen

La educación intercultural en el siglo XXI se ha definido como un enfoque prioritario en las políticas educativas de los países europeos. Esta consideración se ha visto influenciada por el incremento de alumnado extranjero, que ha propiciado contextos educativos más diversos culturalmente. Este estudio se centra primero en el desarrollo del marco político de la educación intercultural en el ámbito europeo, para concretizar luego este discurso en el contexto educativo español a través del análisis de sus políticas educativas: legislación y planes implementados por las administraciones de las diferentes comunidades autónomas, con la finalidad de identificar y reconocer los enfoques que sustentan la educación intercultural. Se ha utilizado una metodología cualitativa, mediante dos instrumentos: el análisis documental y la realización de sesenta entrevistas en profundidad a representantes técnicos y políticos de administraciones educativas de todas las comunidades autónomas. Los resultados muestran que la educación intercultural en España a nivel de discurso está vinculada a la perspectiva intercultural europea. Además, dichos resultados indican que a través de los años y por territorios existen una variedad de orientaciones que están comunicadas entre sí, situándose actualmente la mayoría de ellas en una educación intercultural ligada al modelo inclusivo y dentro de los planes de convivencia.

Palabras clave

Educación intercultural; políticas de la educación; legislación educativa; planificación educativa.

Abstract

Intercultural education in the 21st century has been defined as a priority focus of educational policies in European countries. This consideration has been influenced by the increase of foreign students, which has led to more culturally diverse educational contexts. This study focuses first on the development of the political framework of intercultural education in the European sphere and afterward concretizes this discourse in the Spanish educational context through the analysis of its educational policies: legislation and plans implemented by the administrations of the different autonomous communities, to identify and recognize the approaches that support intercultural education. The qualitative methodology has been used, through two instruments: documentary analysis and sixty in-depth interviews with technical and political representatives of educational administrations of all autonomous communities. The results show that intercultural education in Spain at the level of discourse is linked to the European intercultural perspective. They also expose that through the years and by territories there is a variety of orientations that are communicated with each other, most of them currently standing in an intercultural education linked to the inclusive model and within the coexistence plans.

Keywords

Intercultural education; education policies; educational legislation; educational planning.

Cómo citar/Citation

Torrelles Montanuy, Àngels (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI: legislación y planes de las comunidades autónomas. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 315-336. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>.

Recibido: 18-11-2020
Aceptado: 08-08-2022

¹ Àngels Torrelles Montanuy, Universitat de Lleida, angels.torrelles@udl.cat.

1. Introducción

Desde principios del siglo XXI, el discurso de la educación intercultural ha experimentado un resurgimiento en el contexto de la política educativa europea (Sikorskaya, 2017), teniendo hoy día un sólido reconocimiento institucional. Durante estos años, la educación intercultural se ha promovido desde organismos e instituciones oficiales europeas, especialmente el Consejo de Europa; a la vez que internacionales, como la UNESCO. Estos han marcado las principales líneas de actuación en relación con la educación intercultural mediante directrices o recomendaciones (UNESCO, 2006; Parlamento Europeo, 2016; Council of Europe, 2006, 2008, 2014, 2016).

El empuje de la educación intercultural coincide en el tiempo con el incremento de la llegada de población extranjera en muchos países europeos y su repercusión correspondiente en los contextos escolares aumentando la diversidad cultural. Según la OECD (2019), entre el año 2000 y 2018 el crecimiento de la población nacida en el extranjero representó más de las tres cuartas partes del aumento de la población total en los países que la componen.

En el contexto educativo español, el modelo intercultural desplegado por parte de las administraciones educativas ha seguido las orientaciones europeas (Garreta, 2014; Rodríguez, 2009). Sin embargo, durante el siglo XXI este despliegue de legislación a nivel estatal y autonómico se ha caracterizado por su cantidad y heterogeneidad, alcanzando su máxima producción en los años de inicio de mayor presencia de alumnado inmigrante en las escuelas (Grau & Fernández, 2016); unido al aprendizaje de la lengua como aspecto prioritario de las políticas educativas interculturales (Fernández, 2015).

2. Marco teórico

2.1. La interculturalidad en el contexto educativo europeo e internacional

Una de las primeras referencias a destacar en relación con el enfoque intercultural en educación aparece en 1994, en un informe de la Comisión de la Unión Europea sobre educación de los hijos migrantes. Sin embargo, no es hasta inicios del nuevo siglo cuando se fija el postulado de la misma. Uno de los proyectos que primero destacaron los principios de la educación intercultural fue sobre educación para niños romaníes en el marco de la Recomendación N.R (2000). El año siguiente, se reconoció el Año Europeo de las Lenguas, que ha seguido celebrando la diversidad lingüística anualmente. La puesta en marcha del proyecto *The new challenge of intercultural education: religious diversity and dialogue in Europe (2002-2005)* situó la importancia en la necesidad de influir en el diálogo interreligioso como elemento de educación intercultural (Council of Europe, 2006; Parlamento Europeo, 2016; Llevot & Bernad, 2018). En 2003, los ministros de educación europeos elaboraron la *Declaration on intercultural education in the new European context*, donde se reconoció el rol de la educación intercultural como componente clave de reforma educativa. Recomendaron el relanzamiento de la investigación sobre el marco conceptual y contextual de la misma, fomentando en sus estados miembros la introducción de la dimensión intercultural en políticas educativas y planes de estudios, así como el desarrollo de programas de diversidad lingüística, para impulsar un adecuado diálogo entre culturas e interreligioso.

En un plano más internacional, en estos primeros años de siglo, desde la UNESCO lo más relevante fue la declaración en noviembre del año 2001 del establecimiento de un plan de acción dirigido a la concienciación del valor positivo de la diversidad cultural a través de la educación (OECD, 2019).

Hasta ese momento, según Aguado *et al.*, (2006), tanto los programas y acciones de la Unión Europea, como los documentos legislativos contemplan escasos contenidos interculturales, los cuales se dirigen en la mayoría de casos a favorecer la cohesión y alcanzar un nuevo concepto de ciudadanía europea.

Sin embargo, en los años siguientes se publican documentos de relevancia que orientan el enfoque intercultural educativo. Por un lado, la guía *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*, donde se plasma los principios de la misma (UNESCO, 2006). Por otro lado, el Consejo de Europa recoge su discurso teórico a nivel político europeo en el *Libro blanco sobre el diálogo intercultural: vivir juntos en igualdad y dignidad* (Council of Europe, 2008). Este va dirigido a la creación de sociedades «inclusivas» basadas en el diálogo intercultural y el aprendizaje de competencias interculturales. Mientras, este mismo año, la UNESCO publica *World Report on Cultural Diversity*. Según Mijares (2009), se estaba tratando en ese momento de superar la fase de diseño de medidas exclusivamente dirigidas al alumnado perteneciente a las minorías étnicas para dirigirlas al conjunto de la escuela.

El año siguiente, la UNESCO edita *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue Perspective*, donde se defiende el desarrollo de las competencias interculturales y resalta el valor del diálogo intercultural (Tilbury & Mulà, 2009).

Volviendo a Europa en 2016, se publica un instrumento de referencia, la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Council of Europe, 2016). Por otra parte, se presenta el Plan estratégico de educación y cultura (2016-2020) (European Commission, 2016). Este resalta el desarrollo de la educación inclusiva y equitativa, así como la realización de actividades de valorización del diálogo intercultural para combatir la discriminación y promover la cohesión social y, por último, la promoción de la competencia intercultural en todo el alumnado.

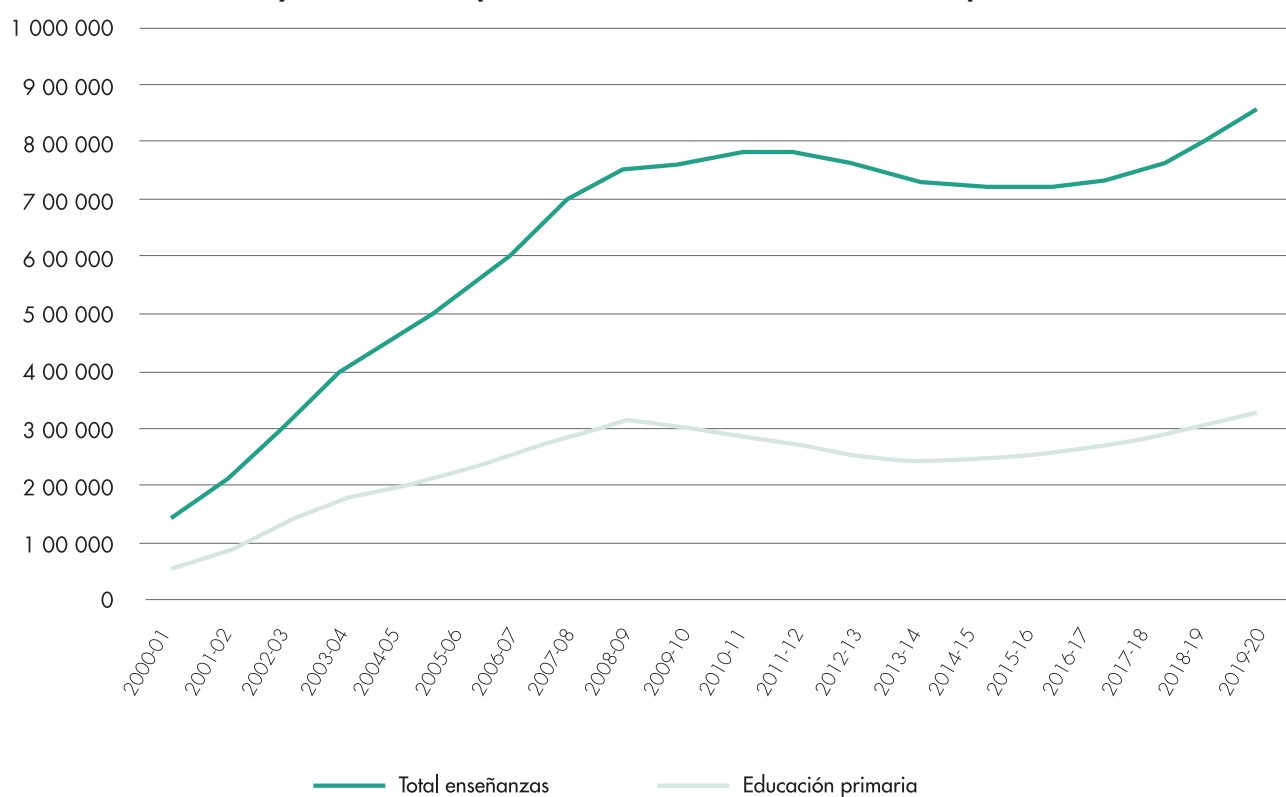
Por consiguiente, durante estos últimos años ha habido un gran avance a nivel europeo en el discurso teórico referente a la educación intercultural, así como en las políticas educativas específicas, destacando el papel decisivo que ha tenido en la mejora de la cohesión social, así como llamada a la unificación para lograr esta dimensión intercultural (Faas *et al.*, 2014; Martínez, *et al.*, 2016; Sikorskaya, 2017). Sin embargo, todos los países europeos han actuado con autonomía en el campo de la educación editando leyes educativas propias con modelos de educación intercultural variados (Faas *et al.*, 2014).

2.2. Evolución de la educación intercultural en el contexto español

En cuanto al contexto español, cabe destacar la variedad de visiones en el modo de entender la educación intercultural en sus diferentes regiones (Garreta, 2014) y en la implementación de las políticas educativas. En consonancia con el marco europeo, las referencias iniciales a la educación intercultural en España se establecen a partir de principios de los años noventa, cuando empieza a convertirse en tema de estudio a través de encuentros científicos, publicación de trabajos e investigaciones desde las administraciones públicas (CIDE, 2005; Rodríguez, 2009; Castaño *et al.*, 2009). El primer informe institucional que ejemplifica este interés por la educación intercultural fue editado en 1992 con el título *La educación intercultural en España*, llevado a cabo por el entonces llamado ministerio de Educación y Ciencia (MEC), a través de su Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Es así como el interés por la perspectiva intercultural en educación cobra más relevancia a mediados

de 1990 coincidiendo con el aumento de la llegada de alumnado de origen extranjero a España. Estas referencias teóricas y prácticas se combinan con los programas de compensación educativa que ya existían (Garreta 2012; Rodríguez, 2009), para luego progresar hacia una valoración positiva de la diversidad cultural y la interculturalidad dentro de las clases (Garreta, 2012). La diversidad cultural es un rasgo que siempre ha caracterizado el contexto social y educativo español, por la presencia de alumnado de etnia gitana (Garreta, 2012; Mijares, 2009), aunque se ve acentuada a inicios del siglo XXI con la incorporación de alumnado inmigrante extranjero en los centros educativos (Rodríguez, 2009; Garreta, 2014). Esta tesitura ha continuado hasta día de hoy, tal como lo confirman los datos que se muestran a continuación.

Gráfico 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en todas las enseñanzas y en educación primaria en los centros escolares de España

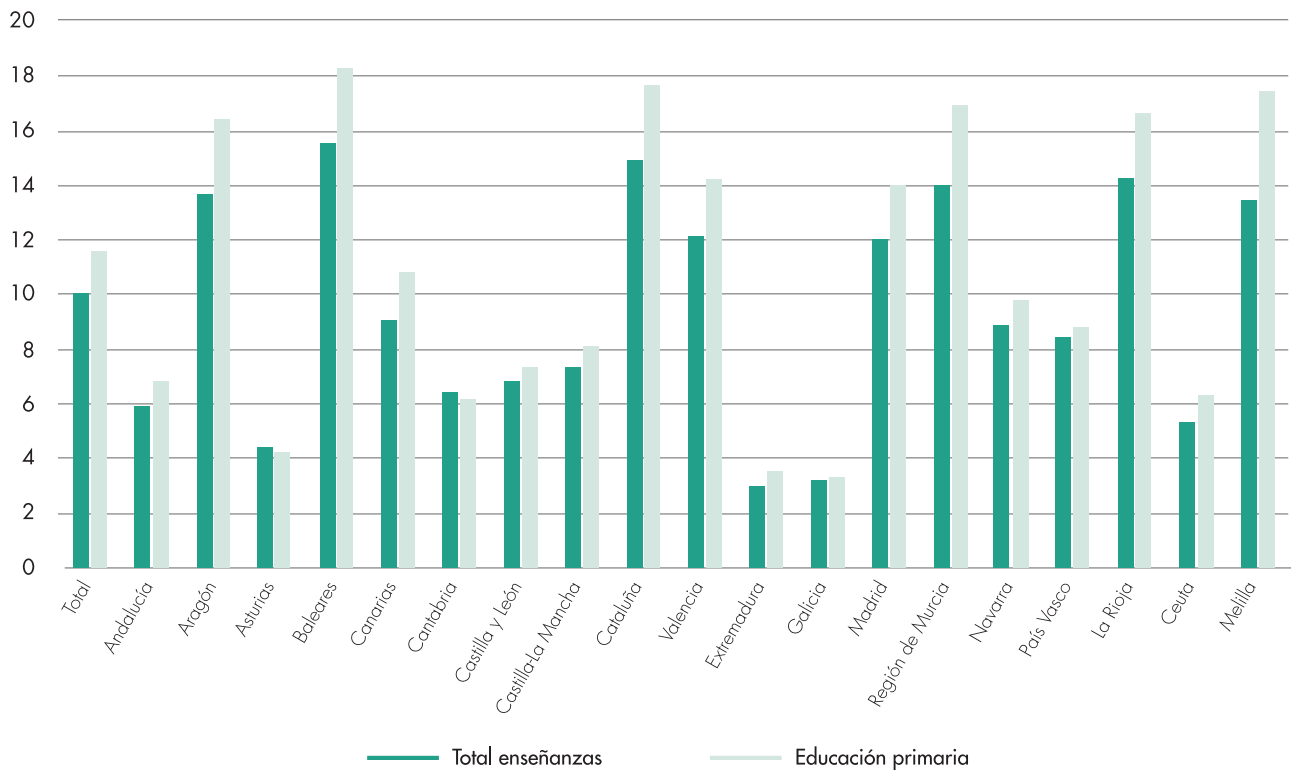


Fuente: elaboración propia con base en las estadísticas del ministerio de Educación y Formación Profesional.

La cifra de alumnado matriculado en España que no posee nacionalidad española referente a la etapa de educación primaria, en el curso 2019-2020, corresponde a una proporción del 11.60% del alumnado total de primaria. En relación con todas las enseñanzas generales, la proporción del alumnado matriculado extranjero alcanza un 9.9%.

A continuación, se muestra la distribución desigual acerca de la concentración de alumnado de origen extranjero en las diferentes comunidades en el curso 2019-2020. Así las regiones que concentran un número mayor de este alumnado son Aragón, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia, La Rioja, y Melilla. Y las comunidades con menor concentración de alumnado de origen extranjero son Extremadura y Galicia.

Gráfico 2. Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general y en educación primaria por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2019/20



Fuente: elaboración propia con base en las estadísticas del ministerio de Educación y Formación Profesional.

En síntesis, para dar respuesta desde el modelo intercultural en el contexto educativo se fueron originando nuevos enfoques y dimensiones enmarcados en la construcción europea y para la ciudadanía democrática intercultural (Rodríguez, 2009) junto con la dinámica interna seguida por las administraciones educativas que han apostado por este modelo siguiendo orientaciones europeas (Garreta, 2014), hasta hoy en día.

3. Metodología

El presente trabajo expone un análisis a nivel macro de la presencia de interculturalidad en el sistema educativo español en referencia al marco europeo, desde el ámbito estatal hasta las comunidades autónomas, centrándose en la etapa de educación primaria. Para tal efecto, los principales objetivos que guían el análisis son identificar la concreción del discurso intercultural político educativo europeo en el contexto español, describir la presencia de la interculturalidad en la legislación educativa española y determinar el enfoque mayoritario referenciado de educación intercultural en los planes y programas generales de las administraciones autonómicas (comunidades autónomas) y el ministerio de Educación.

Las hipótesis de partida del trabajo son por un lado, la existencia de una disparidad de enfoques de las políticas educativas de ámbito intercultural, debido a la variedad de contextos socioeducativos y la gestión descentralizada en cuanto a competencias educativas por comunidades autónomas; y por otro lado, la presencia de una influencia en el desarrollo de las políticas educativas de óptica intercultural en relación a la existencia de alumnado extranjero (Garreta *et al.*, 2020; Maiztegui *et al.*, 2019).

3.1. Procedimientos

Para esta finalidad, se utilizó un enfoque metodológico de investigación cualitativo, usando dos técnicas de producción de datos: el análisis documental y las entrevistas en profundidad.

En la primera fase, se realizó una recogida de datos sobre el objeto de la investigación desde las consejerías de educación de todas las comunidades autónomas y ministerio, a partir de documentos normativos y discursivos. Más concretamente, se analizó: legislación educativa, documentos publicados en la página web, otros documentos orientativos o de consulta de las administraciones educativas, bibliografía relacionada con la temática (artículos y libros) y datos estadísticos. Toda la información concluyó en un informe por comunidad y otro de ámbito estatal, que incluyeron todos aquellos aspectos relevantes al tema de estudio, a partir de un mismo índice general diseñado por el equipo de investigación del proyecto². Estos informes fueron el punto de partida para la realización de este trabajo, a partir de los cuales se realizó una selección y categorización de la información de acuerdo con los objetivos de análisis definidos. Concretamente el criterio de selección de los documentos consultados de carácter legislativo analizados y citados en este trabajo ha sido la identificación sobre la regulación de aspectos acerca del objeto de estudio de la investigación, desde un ámbito estatal hasta las comunidades autónomas.

En una segunda fase, se realizaron entrevistas en profundidad durante el periodo de junio de 2018 a febrero de 2019. Se definió un guion de preguntas abiertas con el objetivo de comprender lo que sucede en el campo de la educación intercultural en los contextos político-educativos españoles (Taylor & Bogdan, 1987; Flick, 2007). La mayoría de las entrevistas, basadas en una conversación profesional con una o varias personas (Ruiz, 2012), fueron realizadas a través de contacto directo y en aquellos casos que no fue posible, a través de herramientas de comunicación virtual o teléfono. Fueron transcritas completamente todas ellas, asignando un acrónimo para garantizar el anonimato. Tras la transcripción de las entrevistas, se procedió con la reducción y categorización de las manifestaciones recogidas en relación con el objeto del presente estudio, por medio de la técnica de análisis de contenidos (Basulto, 2016) a través de la cual se analizó la presencia de conceptos de interculturalidad. De modo que de cada entrevista se seleccionaron los fragmentos correspondientes a las dimensiones de análisis previstas en los objetivos de este informe.

3.2. Participantes

En la fase de entrevistas, el equipo de investigación del proyecto decidió centrarse como mejor perfil de informantes en los profesionales técnicos (definidos como responsables de la aplicación de políticas respecto el tema de estudio) y representantes políticos (a nivel de direcciones generales o similares que conocieran y tuvieran responsabilidad directa en el tema de investigación) de las diferentes administraciones educativas. El total de entrevistas realizadas fueron sesenta (un mínimo de dos en cada comunidad), que presentaron el perfil siguiente: treinta y siete informantes ocupaban cargos técnicos y veintitrés, cargos políticos; por otra parte, veintinueve fueron hombres y treinta y una, mujeres.

2 El proyecto donde se enmarca este trabajo corresponde a *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad a través de la convocatoria de ayudas a proyectos de I+D+i «Retos investigación» correspondientes al Programa Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020.

3.3. Instrumentos

El guion básico de las entrevistas fue diseñado por el equipo de investigación del proyecto, pudiéndose adaptar al perfil de cada entrevistado/a, y se estructuró en preguntas abiertas orientadas al proceso de investigación. Los grandes bloques que siguieron fueron, en primer lugar, el perfil sociodemográfico de la población y alumnado (evolución) y perfil de los profesionales dedicados a atender la diversidad cultural en primaria; en segundo lugar, la evolución en la comunidad autónoma sobre la atención a la diversidad cultural, principal legislación vigente de consulta, definición breve de conceptos usados en la administración educativa en los discursos y políticas respecto a la diversidad cultural (donde se incluyó la educación intercultural) y, por último, los planes y programas que se llevaban a cabo para gestionar la diversidad cultural, contextualizado en educación primaria.

4. Resultados y discusión. La interculturalidad en las políticas educativas españolas

A continuación, se realizará un análisis de la interculturalidad en el sistema educativo, desde el ámbito estatal al regional (comunidades autónomas), para comprender la dirección estratégica de la política educativa. Primero se centrará en el marco legislativo, en el que según Mijares (2009) es más difícil encontrar una plasmación concreta de la presencia de la educación intercultural tal y como se encuentra en el discurso. Luego se concretizará el enfoque general de los planes y programas educativos interculturales desarrollados desde las diferentes administraciones.

Cabe señalar que, en España, debido a la descentralización de las competencias educativas, cada comunidad tiene normas jurídicas propias, aunque estas tengan su referente en las normas estatales. Esta situación ocasiona como resultado una multiplicidad de políticas educativas en relación con la educación intercultural adoptada desde las distintas comunidades autónomas (Garreta, 2014), lo cual guarda coincidencia con la diversidad de políticas educativas adoptadas a nivel europeo en las leyes educativas propias de cada uno de los países (Peñalva, 2009).

4.1. La interculturalidad en la legislación educativa

En el contexto legislativo español, el primer planteamiento para una educación intercultural a nivel curricular queda recogido en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), 1/1990 (Garreta, 2014; Bernabé, 2013; Peñalva, 2009; Castaño *et al.*, 2018), siguiendo una propuesta de compensación de desigualdades y coincidiendo así en el tiempo con la aparición de la educación intercultural en los discursos teóricos y estudios. Esta ley quedó derogada con la Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, la cual hace referencia explícita a la interculturalidad, teniendo como principio básico del sistema educativo la atención a la diversidad como norma escolar estatal. Entre los fines del sistema educativo español, en su artículo 2 declara: «La formación y el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad» (LOE, 2006: 23). En tal sentido, hubo un importante avance, aunque como destaca Bernabé (2013) se precisaban directrices formativas para los docentes y las familias, y orientaciones metodológicas de cómo conseguir garantizar una cierta competencia intercultural. La siguiente ley, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, marca la atención a la diversidad de todo tipo basada en principios de heterogeneidad, equidad y calidad. No hace mención alguna a la interculturalidad y destaca la pluralidad cultural del país, pero sin ninguna concreción. Como se recoge en uno de los informantes:

«El problema de la LOMCE es que es ambiciosa y recoge en su preámbulo un concepto que según se desarrolle..., por eso en la LOMCE, la LOE, la LOGSE, no es tanto la filosofía que subyace detrás sino la aplicación que le vamos a dar por parte de los actores educativos en la propia aula». (MP1).

En diciembre de 2020 se aprueba una nueva ley que deroga la anterior, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. En la vigente ley, se alude a la educación intercultural dentro de su preámbulo, en uno de los enfoques de desarrollo sostenible de acuerdo con la Agenda 2030.

A continuación, dentro del primer nivel de concreción curricular del sistema educativo nacional, se analizará el vigente Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo oficial básico de primaria, que regula los planes de estudios, así como los objetivos y las competencias específicas a adquirir, incluyendo los contenidos mínimos y comunes. Cabe matizar que el currículo intercultural es uno de los ámbitos en los que se centran los discursos reflexivos europeos y españoles sobre educación intercultural, encontrándose además esta referenciada dentro del currículo de la mayoría de países de Europa (Colombo, 2007; Bernabé, 2013; Council of Europe, 2016; European Commission, 2019). Esta cuestión queda refrendada también en la siguiente manifestación:

«[...] y ahora estamos más allá y hablamos de competencia intercultural... y el tema del currículo intercultural es básico». (CATP1).

En el actual currículo, se refuerza la formación en «competencias sociales y cívicas personales, interpersonales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas» (Real Decreto, 126/2014: 67). Además, en un enfoque hacia el pluralismo cultural, indica la aceptación de las diferencias culturales como factor enriquecedor y desarrollo de la comprensión, tolerancia y valoración de otras identidades culturales. Esta orientación de valoración positiva del pluralismo cultural ya fue indicada por CIDE (2005) como el enfoque intercultural predominante en todas las comunidades autónomas. Actualmente, sigue siendo un aspecto común en todas las normativas que regulan los currículos oficiales de educación primaria, los cuales apuntan como objetivos generales del área de valores sociales y cívico el conocimiento, la comprensión y el respeto por las diferencias culturales, personales, religiosas, destacando la igualdad de derechos y oportunidades para el enriquecimiento cultural.

Situándonos a continuación en el marco autonómico, las conclusiones derivadas del análisis de los documentos legislativos españoles de rango diverso (desde leyes a instrucciones) de inicios del siglo XXI muestran como resultado una pluralidad de orientaciones sobre interculturalidad en educación. Así pues, dependiendo del territorio y el momento, se ha dado más valor a unos aspectos u otros. Igualmente, existe una mezcla de modelos variados que conviven a la vez en el mismo territorio y tiempo. Si bien es cierto que en todas las comunidades la educación intercultural ha sido incluida en la legislación dentro de los modelos o programas siguientes: compensación de necesidades, atención a la diversidad, inclusión y convivencia.

En virtud de los resultados, temporalmente primero encontramos una educación intercultural unida a la compensación de necesidades, concepto que, aunque ha desaparecido de las normas jurídicas

de la mayoría de las comunidades autónomas, todavía está presente en la concreción de algunas de las medidas y actuaciones reguladas recientemente, así como en las manifestaciones de algunos de los profesionales entrevistados:

«Incidencias sobre el tema de la diversidad cultural, de la interculturalidad, puede tener una resolución que regula, las necesidades de apoyo [...] educación compensatoria por incorporación tardía, desconocimiento del idioma y desfase curricular, y esa la hemos sacado en julio de 2018 [...] aporta porque actualiza el lenguaje, habla de trabajo individualizado, pero tiene la estructura de los apoyos de compensatoria que se han venido llevando a cabo tradicionalmente aquí». (MUT2).

«La diversidad, la cultural, es la de educación compensatoria que está tendiendo a desaparecer» (LRT3).

Por otro lado, también encontramos la interculturalidad incluida en la atención a la diversidad, aspecto regulado en muchas comunidades siguiendo el marco nacional. Algunos ejemplos son el Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en Baleares, el cual dio un acento positivo a la diversidad, considerando la normalización de las diferencias culturales; el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Extremadura; el Decreto 229/2011 de 7 de diciembre de Galicia, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado, incluyendo la diversidad cultural; la Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, que incluyó como línea de actuación prioritaria en su artículo 3.2. la potenciación de la perspectiva intercultural en la atención a la diversidad del alumnado, etc.

Tal como se recogen en algunas de las manifestaciones de las entrevistas:

«En la normativa actual se intenta poner más el acento en entender la diversidad como la norma. Y yo creo que ese es el gran cambio que hemos dado. Antes nos centrábamos en el déficit y ahora justo es entender que lo diverso es la norma». (ART3).

«Desde la publicación del decreto de atención a la diversidad (2011) [...], se da a la diversidad un acento mucho más positivo y se empiezan a considerar las diferencias culturales como algo normal» (IBT).

«Sobre el plan estratégico de atención a la diversidad, que realmente parte en el 2016/17, lo que ponemos sobre la mesa es que la normativa nos está hablando de inclusión y que realmente la respuesta que nosotros estamos dando no es inclusiva. Entonces, es necesario establecer un proceso de transformación de los centros para que la respuesta pueda llegar a ser inclusiva». (NAV2).

Así, junto a este enfoque se encuentra el modelo de inclusión —donde se incluye en diferente grado la educación intercultural—, el cual está reglamentado en muchas comunidades a través de decretos recientes que reflejan cambios importantes en modelos de actuación educativos que posibilitan la eliminación de modelos más compensadores. Algunos ejemplos son el Decreto 85/2018 de 20 noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado de Castilla-La Mancha; el Decreto

150/2018, de 17 de octubre, de la atención al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo en Cataluña; el Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el que desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano; el Decreto 188/2017 de 28 de noviembre de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas; el Decreto 150/2017 de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo en Canarias, etc.

Tal como recogen los informantes:

«Es verdad que todavía conviven dos modelos, hay centros que viven muy anclados en ese modelo de compensación educativa y en dirigir los recursos a esos colectivos que son diferentes, pero luego también se va a ese modelo más inclusivo donde los programas se dirigen a todos los alumnos, en el aula ordinaria, porque todos son diversos». (ET1).

«[...] Este decreto de equidad e inclusión educativa (2018) cambia de planteamiento educativo y escolar respecto a la interpretación de la diversidad (también la cultural). No obstante, actualmente y entre el colectivo docente, e incluso en la propia administración, el sentido de la inclusión educativa todavía está implícitamente asociada a alumnado NESE y NEE sin tener en cuenta la diversidad cultural como un elemento al cual es necesario dar una respuesta educativa equitativa e inclusiva. A nivel práctico, se sigue con criterios de compensación educativa». (CVP1).

«Ahora mismo tendríamos la última (norma), se sigue respondiendo a la interculturalidad, pero no como algo aparte. No son niños con los que trabajar aparte, sino que tenemos que incorporar». (CT2).

«La inclusión es un paso más de la integración. La integración es que el niño se integra dentro del grupo que existe y la inclusión es que el grupo incluye al niño». (LRT6).

Por último, contemplado en las regulaciones más recientes, encontramos la interculturalidad dentro de la normativa de convivencia, con diferente grado de concisión. Algunos ejemplos son la orden 62/2014, de 28 de julio, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana que tienen en cuenta los contextos interculturales y la mediación intercultural; la resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la cual se establece la elaboración y la implementación del proyecto de convivencia en Cataluña que incluye un ámbito de actuación concreto en educación intercultural; el decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de Canarias, donde destaca la interculturalidad en el artículo 43, etc.

Tal como se recoge en alguna de las entrevistas:

«La educación intercultural es uno de los temas del proyecto de convivencia. Pero aparte la convivencia es mucho más amplia...». (CATP1).

«[...] el objetivo último es llegar a la interculturalidad, a la convivencia, a la aceptación de que mi vecino no es...». (CEP1).

Por consiguiente, en el análisis de las normas jurídicas se evidencia el avance del modelo educativo compensatorio al inclusivo, predominando en la actualidad la inclusión y la convivencia como enfoques de la perspectiva intercultural en la legislación educativa. Tal como señalan en alguna de las entrevistas:

«Inclusión sería la clave porque luego hablamos mucho de convivencia positiva». (AST2).

«Nosotros a través de CNIIE lo que hacemos siempre es hacer referencia a LOE, LOMCE y el plan estratégico de convivencia escolar, que tiene como ejes fundamentales la inclusión educativa. Creo que una coordinación con las comunidades autónomas para conocer las políticas educativas que se estaban llevando a cabo en el ámbito de la inclusión y de la convivencia es fundamental». (EST1).

Por otra parte, volviendo al análisis específico de los currículos oficiales de primaria, se identifica la aparición del término «educación intercultural» solo en tres comunidades. En el decreto de la Comunidad Valenciana se cita «... con objeto de hacer efectivos los principios de inclusión y no discriminación, se promoverá en los centros educativos la educación intercultural, el respeto a las diferencias y la pluralidad cultural...» (Decreto 108/2014: 14). En Castilla y León, de forma específica dentro de la educación artística, y en el País Vasco se exponen planteamientos educativos de interculturalidad de forma general, y más concretos dentro del apartado de educación física. Sin embargo, en todos los currículos se reconocen otros términos orientados hacia la interculturalidad, que están incluidos dentro de las áreas de aprendizaje del currículo presentados en la tabla siguiente:

Tabla I. Áreas de conocimientos del currículo oficial donde se incluye la interculturalidad por comunidades autónomas

ÁREAS DEL CURRÍCULO QUE INCLUYEN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	VALORES CÍVICOS Y SOCIALES (COMPETENCIA)	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAS EXTRANJERAS (1º Y 2º)	LENGUAS Y LITERATURA (CASTELLANA Y OTRAS PROPIAS DE LAS REGIONES)	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS	COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN VERBAL, NO VERBAL Y PRÁCTICA DIGITAL
Andalucía									
Aragón									
Asturias									
Baleares									
Canarias									
Cantabria									
Castilla y León									
Castilla-La Mancha									
Cataluña									
Valencia									
Extremadura									
Galicia									
Madrid									
Murcia									
Navarra									
País Vasco									
La Rioja									

Fuente: elaboración propia.

Tal como se evidencia en la tabla, las áreas mayoritarias del currículo donde se incluye el enfoque intercultural son, por un lado, las ciencias sociales y valores cívico-sociales; y por otro, las de trabajo de lenguas (sobre todo extranjeras), en relación con su dimensión plurilingüe e intercultural, coincidiendo con las señaladas por Colombo (2007).

Dentro de los contenidos de lengua y literatura, encontramos que en Castilla y León se incluyen textos literarios de culturas diversas. En Asturias, Baleares, Galicia y Cataluña se incluye la interculturalidad en el área de lengua y literatura catalana, asturiana, gallega y castellana. Además, en Cataluña, señala el desarrollo del plurilingüismo como competencia haciendo alusión a las actitudes interculturales cuando se promueve el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y la interculturalidad; perfil que se potencia también en Extremadura como competencia a adquirir, siguiendo totalmente en ambos casos el marco de referencia europeo. En el País Vasco, se incluye la comunicación intercultural en el área de comunicación lingüística y literaria, y en la verbal. Por último, en los contenidos de esta área se suman Navarra y La Rioja, que acentúan la importancia de desenvolverse en contextos crecientes pluriculturales y plurilingües.

Por otra parte, en el área de ciencias sociales, el currículo de Baleares valora «... el enriquecimiento que supone el contacto entre diversas culturas y la posibilidad de convivir con compañeros de origen diverso» (Decreto 32/2014:29). Por otro lado, en el área de valores sociales y cívicos en Castilla-La Mancha se menciona «si los alumnos desarrollan competencias sociales, y cívicas, personales, interpersonales e interculturales, su razón de ser se llena de sentido» (Decreto 54/2014:383). En Aragón también se resalta la adquisición de las mismas competencias con la finalidad de participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas.

Finalmente, otro aspecto destacado dentro del área de lengua o valores cívicos y sociales es el establecimiento de objetivos y contenidos alrededor de la competencia intercultural, que guarda relación directa con el marco teórico. Un ejemplo se encuentra en el currículo de Canarias, que en el aprendizaje de la lengua extranjera acentúa el componente cultural señalando «... las habilidades y actitudes interculturales como empatía, aproximación cultural, comprensión y respeto...» (Decreto 89/2014: 509).

Otros ámbitos que incluyen objetivos de interculturalidad son el de educación artística (en cinco comunidades) y educación física (en cuatro). En la primera área, se destaca en Andalucía un acercamiento a danzas de otros países potenciando la interculturalidad, y en la segunda, en el País Vasco, los juegos y expresiones corporales de otras culturas y los juegos internacionales. En esta misma comunidad, en el área de matemáticas se apunta el análisis y valoración de la diversidad cultural.

Al mismo tiempo, en el currículo de algunas de las comunidades se evidencia el hecho de que cuanto más diversidad cultural existe en los contextos educativos, más necesidad hay de trabajar para una convivencia y educación intercultural, como es el caso de Extremadura, que señala en su decreto que «el aumento progresivo del alumnado procedente de otras culturas nos obliga a trabajar de manera más activa la necesaria sensibilidad hacia una convivencia intercultural, basada en la tolerancia y rechazo a la discriminación por motivos culturales, étnicos, religiosos...» (Decreto 103/2014:3).

No obstante, realizando una valoración global sobre los resultados, en relación con la comunidad que ha incluido la perspectiva intercultural en más áreas del currículo, destaca el País Vasco (con un

8% de alumnado extranjero), y en las que menos se ha incorporado esta perspectiva está Madrid (con un 12.9% de alumnado extranjero) y Cantabria (con un 5.5% alumnado extranjero). Por lo tanto, de acuerdo con estos resultados se sugiere que no existe una correlación directa entre el número de alumnado extranjero y la presencia del enfoque intercultural en el currículo oficial.

4.2. La interculturalidad en los planes y programas educativos de las administraciones autonómicas

A continuación, se hará referencia a la integración de la perspectiva intercultural en planes y programas de las administraciones autonómicas de España. Con el incremento y valoración positiva de la multiculturalidad en las aulas, la dirección más habitual de la educación intercultural fue la atención al alumnado diverso a través de la elaboración de protocolos de acogida (años 2002 y 2003), unidos a la continuidad de programas de compensación educativa (CIDE, 2005). Actualmente en España, a través del CNIE, se perfilan las líneas de trabajo a impulsar en las comunidades autónomas, que disponen de autonomía propia para gestionar sus modelos educativos. Como resultado existe una variedad de planes y programas en los que se incluye la educación intercultural, los cuales se han organizado por categorías según el enfoque de los mismos, y se presentan a continuación.

Tabla II. Enfoques predominantes de la educación intercultural en planes y programas

ENFOQUE PREDOMINANTE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	1. ACOGIDA DE ALUMNADO (AULAS DE ACOGIDA VARIAS)	2. ATENCIÓN A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO	3. TRABAJAR LA INCLUSIÓN (MÁS INTEGRACIÓN)	4. TRATAR A TODOS POR IGUAL (TRATO SIN DIFERENCIAS)	5. FAVORECER LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO	6. TENER EN CUENTA LA DIVERSIDAD CULTURAL EN TODAS LAS ACCIONES (TRANVERSAL)
TOTAL	13	17	14	10	19	6
Andalucía						
Aragón						
Asturias						
Baleares						
Canarias						
Cantabria						
Cataluña						
Ceuta						
Castilla y León						
Castilla-La Mancha						
Madrid						
Extremadura						
Galicia						
La Rioja						
Melilla						
Murcia						
Navarra						
País Vasco						
Valencia						
España						

Fuente: elaboración propia.

En la actualidad, la educación intercultural tiende a estar integrada en los planes y programas de convivencia escolar que se muestran en todas las comunidades. De igual manera, continúan los planes destinados a atender las necesidades específicas del alumnado con refuerzos varios (en alguna comunidad todavía denominándose «de compensación educativa»), y no hay tanta tendencia a la acogida del alumnado, intentando programar hacia un enfoque más inclusivo. Así queda corroborado a través de las manifestaciones de los informantes:

«Y sí que todavía tenemos más enfoque compensatorio que inclusivo, pero también es alentador ver muchos centros con proyectos de innovación mucho más inclusivos, que han entendido que los recursos son para todos y que la diversidad está en todos los sitios...». (ET1).

«Programas específicos de diversidad cultural, no. Lo que nosotros estamos haciendo es trabajar la convivencia en los centros, lo que está estrechamente relacionado». (IBP1).

«Yo creo que desde el ministerio lo que se hace es establecer unas prioridades. Ahora se está hablando de inclusión y creo que la línea es clara: trabajar para favorecer una inclusión plena». (EST1).

En cuanto al análisis de la primera categoría de la tabla, aparecen un total de doce comunidades que tienen planes o programas de acogida de alumnado en los centros educativos. Estos se orientan hacia la integración lingüística, uno de los terrenos más ampliamente desarrollados en la normativa comunitaria europea relativa a la educación intercultural y a su aplicación (Mijares, 2009). Se concretan en planes o programas generales de acogida del alumnado en la Comunidad Valenciana, especificando alumnado recién llegado en Cataluña, o en un enfoque más inclusivo en Canarias. También en Baleares con el programa PAIRE (programa de acogida y refuerzo educativo), en Navarra con un programa de acogida al alumnado inmigrante o en Melilla con un programa de acción tutorial de acogida o acción integral. Dentro de esta categoría también se incluye toda la tipología diversa de aulas con denominaciones distintas según el territorio y según pongan hincapié en un aspecto u otro. Se destacan las aulas de inmersión lingüística en Ceuta y Melilla, y en Asturias (con el adjetivo «intensivas»); las de adaptación lingüística y social en Castilla León; las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) en Andalucía; las aulas enlace en Madrid, y las de acogida y acceso al currículum en Asturias. Por último, con un enfoque más amplio están las aulas de dinamización intercultural en Cantabria y las de acogida en Murcia y Cataluña. No obstante, en algunas comunidades estas aulas hace ya unos años que se cuestionan, y se tiende a una progresiva eliminación, tal como destacan los informantes:

«[...] las ATAL tienen que cambiar la filosofía. Hasta ahora, es verdad que siempre han luchado por la inclusión del alumnado en el centro educativo, que yo creo que es un nivel de socialización? muy bueno pero las cosas están cambiando...». (AT1).

«Cuando hablábamos de interculturalidad no solo veíamos que era importante hablar de las necesidades del alumnado extranjero, de ahí que rechazásemos elementos como las aulas de enlace, o las aulas de transición lingüística. Veíamos que era importante referirnos también a las necesidades del profesorado y de las familias». (CAT2).

En la segunda categoría encontramos aquellas acciones de educación intercultural dirigidas a la atención de las necesidades específicas del alumnado (culturales, socioeconómicas y educativas), señalando modelos de actuación dirigidos a la diferencia de algún alumnado y no a la inclusión de cada alumno/a. Uno de los aspectos que contemplan algunos planes y programas es la compensación; otros, el refuerzo y acompañamiento al alumnado como el programa PROA (plan de refuerzo, orientación y apoyo) que se desarrolla en varias comunidades. También todos aquellos planes y programas de prevención del abandono escolar, y otros varios de apoyo a la lectoescritura, enfocados sobre todo al alumnado no hispanohablante. Estos programas de línea compensatoria, tal como destacó CIDE (2005), son impulsados por la consideración que la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas y con alumnado frecuentemente de origen extranjero.

Dentro de la tercera categoría, se encuentra la educación intercultural en un enfoque inclusivo. Algunas comunidades tienen planes específicos para la escuela inclusiva, como es el caso de Castilla-La Mancha y el País Vasco con su *Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Otras comunidades tienen planes específicos como Cataluña, Extremadura, Galicia o Aragón. Asimismo, y con carácter más aplicado, se destaca un programa educativo basado en el arte llamado MUS-E, presente en la mayoría de las comunidades, sobre todo en aquellas con alumnado de etnia gitana.

A continuación, tenemos la inclusión de la educación intercultural dentro de un enfoque de convivencia. Los planteamientos y directrices de la educación intercultural desde el ministerio están inmersos en el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020*, que entiende la convivencia como medio que favorece la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto a la diversidad y los derechos humanos (CNIIE, 2017). Todas las comunidades tienen presente este enfoque, no obstante, desde diferentes grados de apertura. Tal y como se recoge en una de las entrevistas:

«La interculturalidad forma parte de este proyecto de convivencia como tema, pero evidentemente también se trabaja aparte. Es dentro cuando esta perspectiva intercultural es básica para el clima de centro escolar. Ahora también la trabajamos fuera porque hay un tema que es curricular, es más amplio». (CATP1).

Por último, se destacan aquellos planes transversales basados en la promoción y desarrollo de la educación intercultural, como son el *Plan integral para la gestión de la diversidad cultural 2018-2021*, en Aragón, y el *Plan de Interculturalidad* de Cantabria, donde se encuentra el programa de dinamización cultural, que es similar en el País Vasco; en el caso de Cataluña y Valencia, los planes para el plurilingüismo e interculturalidad; por último, en Galicia, existe el programa *Conecta cultura* con un enfoque más aplicado. En algunas comunidades, la implementación de estos programas viene dada por la aparición de alumnado extranjero tal como se recoge en una de las entrevistas:

«[...] Aunque es verdad que aquí los planes de interculturalidad surgen a partir de tener que atender la escolarización e integrar con ese concepto de inclusión al alumnado que nos viene de otros países, con habla hispana o no». (CAP1).

5. Conclusiones

En el curso del siglo XXI, la diversidad cultural conforma una de las características estructurales presentes en las sociedades europeas. Este hecho, unido a otros aspectos desarrollados, favorece la necesidad de un impulso de la educación intercultural desde los contextos político-educativos, ámbito de análisis de este trabajo, definiéndose desde discursos teóricos y legislación, hasta su aplicación en planes y programas educativos destinados a la etapa de educación primaria.

De los resultados expuestos, se identifican elementos de vinculación entre el contexto educativo español y el marco de referencia teórico y político europeo. Los orígenes y el realce de la educación intercultural coinciden en ambos contextos a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, convergiendo con el aumento del alumnado extranjero en los contextos educativos.

Es así como en sus inicios el discurso de la educación intercultural fue desarrollado fundamentalmente en torno al alumnado inmigrante (en el caso de España, se partió de un modelo de compensación de desigualdades) para pasar más tarde a definirse como una educación destinada a todo el alumnado, así como extensible a toda la comunidad educativa, como se defiende en la actualidad (Colombo, 2007; Garreta, 2014; Garreta *et al.*, 2020; European Commission, 2019).

El primer plano hacia el que se dirigió la educación intercultural fue el lingüístico, incidiendo en el reconocimiento de la diversidad lingüística, cultural y religiosa. En esta etapa, desde Europa se dio consideración a las lenguas maternas y a la vez, desde España, a la acogida del alumnado extranjero o recién llegado a través de planes que todavía perduran. Más tarde se enfocó hacia una finalidad de cohesión social y se dio importancia a la interrelación basándose en el diálogo intercultural, destacando a su vez el desarrollo de la competencia intercultural. Contextualizando en España, hoy día nos encontramos mayoritariamente ante una interculturalidad en educación englobada dentro de la inclusión y sobre todo en la convivencia, en una línea de más apertura de los centros escolares y de mirada hacia toda la comunidad educativa. No obstante, en el análisis del discurso y políticas educativas interculturales expuestas, todavía están presentes actuaciones compensatorias, coincidiendo con Llevot & Bernad (2019). Así pues, se puede afirmar que conviven una multiplicidad de enfoques de interculturalidad en las políticas educativas en relación con las diferentes comunidades e incluso en el mismo territorio, un aspecto influenciado por la autonomía en la gestión de modelos educativos y también por la realidad de los contextos socioeducativos. La relevancia que se da a la educación intercultural en las políticas educativas de algunas comunidades va relacionada con la presencia de alumnado de origen extranjero, tal como se indica explícitamente en Extremadura. Mientras tanto, los resultados del análisis de las áreas del currículo oficial revelan que no siempre existe esta relación correlativa. Sin embargo, es necesario señalar que en las comunidades con menor porcentaje de alumnado extranjero como son Extremadura, Asturias y Galicia se encuentra una regulación en cuanto a la interculturalidad más tardía y puede que minoritaria; en contraste con otras regiones, con mayor presencia desde hace años de alumnado de origen extranjero como Murcia, donde existe muchísima legislación; o Baleares y Cataluña, donde la presencia de la interculturalidad en planes y programas llegó mucho antes.

Por último, según los resultados del estudio, se establece que el auge de la educación intercultural en las políticas educativas de algunas comunidades tuvo su punto álgido a mediados de la primera década del siglo XXI, para luego quedar englobada en otros enfoques, y volver a resurgir en los últimos años dentro de la convivencia y teniéndose en cuenta en el modelo de inclusión, lo que se corresponde exactamente

con los datos de evolución del alumnado extranjero en los centros escolares de primaria. Ejemplos de este hecho fueron la puesta en marcha de centros de recursos de educación intercultural en Castilla y León y Aragón, que han tenido un cambio de denominación u organización. Por otro lado, los programas de educación intercultural que contaban con profesionales específicos desarrollados en la comunidad de Canarias han quedado incorporados dentro de la convivencia positiva. Finalmente, una de las comunidades donde todavía persisten los planes específicos de interculturalidad sería Cantabria.

De este modo, derivado del análisis y reflexiones expuestas, se puede concluir que se han dado grandes pasos en el desarrollo de la educación intercultural, a nivel de discursos teóricos y políticas educativas, pero todavía hay retos pendientes como son la concreción de la educación intercultural en los currículos oficiales, tal como propone *Council of Europe* (2016), entre otros; el desarrollo e implementación de planes de acción de interculturalidad dirigidos a todo el alumnado, así como a toda la comunidad educativa, como factor de convivencia positiva y la ampliación de la visión reducida que todavía se aprecia por parte de docentes sobre el concepto (Maiztegui *et al.*, 2019); y el desarrollo de la competencia intercultural en toda la comunidad educativa a fin de coexistir en una sociedad culturalmente diversa, tal como se propone y se desarrolla desde diferentes ámbitos (Barrett, 2018; Portera, 2019; UNESCO, 2013; Council of Europe, 2016).

Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, Teresa; Mata, Patricia; Álvarez, Beatriz; Pinto, Maria; Leitao, Susana Tipans, Olgerts; Porina, Viñeta; Schaumberger, Gerhard; Vetter, Johannes; Baumgartl, Bernd; Laubeova, Laura; Browne, Alan; Morken, Ivar; Buli, Jorun; Moya, Asunción; García Rodríguez, Pilar; Olmo, Margarita del; Hernández, Caridad; Téllez, José Antonio; Sánchez García, Marifé; Malik, Beatriz; Cuevas, Liselotte; Castellano, José Luis; Ballesteros, Belén; Gil Jaurena, Inés (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Barrett, M. (2018): "How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People". *European Psychologist*, 23 (1), 93-104.
- Basulto, Oscar (2016): "Investigación social. Una aproximación reflexiva a los análisis de contenido y discurso desde una perspectiva cualitativa con diversos enfoques". *THEUTH Revista de Humanidades*, 2, 95-115.
- Bernabé, María del Mar (2013): "Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios". *Revista Educativa Hekademos*, 13, 65-75.
- Castaño, Francisco Javier; Granados, Antolín y García-Cano, María (2009): "De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español". *Laboratorio de Estudios Interculturales*.
- Castaño, Francisco Javier; Rubio, María y Fernández, Pepe (2018): "Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela". *Gazeta de Antropología*, 34(1). EMyRI y Laboratorio de Antropología Social y Cultural.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo de España*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) (2017). *Plan estratégico de convivencia escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Colombo, Maddalena (2007). *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche*. Fondazione Ismu.
- Council of Europe (2006). *Religious Diversity and Intercultural Education. A Reference Book for Schools*.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity"*.
- Council of Europe (2014). *Developing Intercultural Competence Through Education*.
- Council of Europe (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*.
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de educación primaria para la comunidad autónoma de Extremadura, DOE, 114.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, DOCV, 7311.
- Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, DOCM, 132.
- Decreto 32/2014, de 19 de julio, por el cual se establece el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares, BOIB, 97.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la comunidad autónoma de Canarias, BOC, 156.
- European Commission (2016). *Strategic Plan. Education and Culture (2016-2020)*.
- European Commission (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Publications office of the European Union.
- Faas, Daniel; Hajisoteriou, Chritina y Panayiotis, Angelides (2014): "Intercultural Education in Europe: Policies, Practices and Trends". *British Educational Research Journal*, 40 (2), 300-318.
- Fernández, José (2015). *Estudio comparado de las legislaciones sobre escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español*. Universidad de Granada.
- Flick, Uwe (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Garreta, Jordi (2012): "La scolarisation des élèves d'origine étrangère en Espagne". *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31 (1), 13-29.
- Garreta, Jordi (2014): "La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos". *Gazeta de Antropología*, 30 (2). CEMyRI y Laboratorio de Antropología Social y Cultural.
- Garreta, Jordi; Macia, Monica y Llevot, Núria (2020): "Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of discourses and practices (2000-2016)". *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215.

- Grau, Claudia y Fernández, María (2016): “La educación del alumnado inmigrante en España”. *Arxius de Ciències Socials*, 34, 141-156.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106.
- Llevot, Núria y Bernad, Olga (2018). “La diversidad religiosa y cultural en la escuela pública de Cataluña” en José Jesús Gázquez Linares, María del Mar Molero Jurado, María del Carmen Pérez Fuentes, África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez, Ana Belén Barragán Martín; María Sisto (eds.): *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar*. Volúmen 3. Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Llevot, Núria y Bernad, Olga (2019): “Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos”. *Educazione Interculturale*, 17 (2), 76-92. DOI: <https://doi.org/10.14605/EI1721906>.
- Maiztegui, Concepción; Villardón, Lourdes; Navarro, Miguel Ángel y Santibáñez, Rosa (2019): “Hacia un enfoque de justicia social: La percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero”. *Educar*, 55 (1), 119-40.
- Martínez, María Jesús; Yanes, Cristina y Llevot, Núria (2016): “Analysis of Spanish Policies for the Integration of Immigrant Schoolchildren”. *Intercultural Education*, 27 (3), 307-319. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150031>.
- Mijares, Laura (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante. Una mirada comparativa*. FEE-UGT.
- OECD. (2019). *International Migration Outlook 2019*. OECD Publishing.
- Parlamento Europeo. (2016, 10 de enero). Resolución sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE (2015/2139 (INI)).
- Peñalva, Alicia (2009): “Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico”. *Migraciones*, 26, 85-114.
- Portera, Agostino (2019): “Dal multiculturalismo all’educazione e alle competenze (realmente) interculturali”. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17 (2), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.14605/EI1721901>.
- Rodríguez, Rosa María (2009): “La investigación sobre la educación intercultural en España”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. BOE, 52.
- Ruiz, José Ignacio (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sikorskaya, Irina (2017). *Intercultural Education Policies Across Europe as Responses to Cultural Diversity (2006-2016)*. Centro Studi Europei.

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

Tilbury, Daniella y Mulà, Ingrid (2009). *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. UNESCO.

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*.