


**Monográfico / Monographic**

# La equidad y la diversidad cultural en la escuela. Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España

## *Equity and cultural diversity at school. Regulations and actions of the autonomous communities in Spain*

Concepción Carrasco Carpio \* 

Departamento de Economía (área de Sociología), Universidad de Alcalá, España.  
[concha.carrasco@uah.es](mailto:concha.carrasco@uah.es)

Isabel Pascual Gómez 

Departamento de Educación (área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación), Universidad de Alcalá, España.  
[isabel.pascualg@uah.es](mailto:isabel.pascualg@uah.es)

Recibido / Received: 28/04/2022  
Aceptado / Accepted: 14/01/2023



### RESUMEN

Desde finales del siglo XX, la experiencia migratoria ha potenciado la reflexión sobre el marco normativo propicio para atender la diversidad cultural. El objetivo de este artículo es la revisión del concepto de equidad en la normativa y acciones de las administraciones educativas de las distintas comunidades autónomas de España. Con este fin, se ha realizado la revisión de la normativa, los planes y acciones que las 17 regiones y las ciudades autónomas Ceuta y Melilla han ido implantando desde el año 2000. Aunque la centralidad teórica se ha desplazado desde las políticas compensatorias a la inclusividad, pasando por la integración, los resultados ponen de manifiesto que los conceptos fundamentales siguen siendo la equidad y la igualdad de oportunidades, en especial este último, puesto que el de equidad se sigue confundiendo con las políticas educativas compensatorias. La inclusión es desarrollada como un concepto excesivamente general y queda difuminado.

**Palabras clave:** Inmigración, diversidad cultural, equidad, igualdad de oportunidades, educación inclusiva.

### ABSTRACT

Since the end of XX century, migratory experience boosted reflections regarding the auspicious regulatory framework in order to attend cultural diversity. This article aim is to revise equity concept within regulations and educational administration activities of Spanish autonomous communities (regions). To do so, we carried out a revision of the regulations, plans and activities the 17 regions and the two autonomic cities of Ceuta and Melilla have been implemented since 2000. Although the theoretical centrality has shifted

\*Autor para correspondencia / Corresponding author: Concepción Carrasco Carpio, [concha.carrasco@uah.es](mailto:concha.carrasco@uah.es)

Sugerencia de cita / Suggested citation: Carrasco Carpio, C., y Pascual Gómez, I. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela. Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a166. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.166>

from compensatory policies to inclusivity, going through integration, our results show that the fundamental concepts are still equity and equal opportunities, especially the second, as equity is being mixed up with educational compensatory policies. Inclusion is being developed as a too general concept and hereby blurred.

**Keywords:** Immigration, cultural diversity, equity, equal opportunities, inclusive education.

## INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX, la experiencia migratoria en España ha propiciado el incremento de la percepción por parte de las instituciones educativas de la necesidad de reforzar un marco legislativo que velara por la mejora de las necesidades de las personas migrantes (este artículo se centra en un tipo específico de diversidad: la “diversidad cultural”, por tanto, pone el foco de atención en las minorías culturales procedentes de los procesos migratorios hacia España) y de sus familias (Bernabé, 2013), además de tener que redefinir y reorientar prácticas pedagógicas y prescripciones filosóficas en relación con el sentido de la educación en el marco de un mundo cada vez más interconectado y pluricultural.

Efectivamente, el año 2000 puede ser calificado como el año del inicio de los procesos migratorios continuados y significativos hacia España, alcanzando en el año 2020 una cifra de 5,8 millones (Secretaría de Estado de Migraciones, 2021), es decir, un 12,3% de la población total residente en España. Este proceso ha tenido un comportamiento cíclico, con un crecimiento muy rápido hasta el año 2008, año en el que la tendencia de incremento se resiente, en paralelo con la recesión económica. Desde el año 2014 (año en el que se inicia la recuperación económica en España) se observa un incremento porcentual de la población inmigrante residente en torno al 1,5% (2015), alcanzando el 3,6% en 2017 y 2018. Estos incrementos se ven acompañados de crecimientos de la población inmigrante en edad escolar. La cifra de escolares más alta se alcanza en el curso 2019-2020, con un total de 862.520 estudiantes de origen extranjero matriculados en enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), representando un 10,5% de la población estudiantil no universitaria. La distribución según comunidades autónomas es sumamente desigual, desde el 15,5% en las Islas Baleares hasta el 3% en Extremadura. Estas diferencias de concentración geográfica marcan un contexto muy dispar para el desarrollo de programas, planes y actuaciones sobre la diversidad cultural en las distintas regiones españolas y, al mismo tiempo, un gran reto de gobernanza de los niveles estatales, regionales y municipales.

El incremento de la diversidad ha ido en paralelo con el interés de su estudio que ha ido modificando su foco de atención. Si en los años 90 el interés se centraba en la integración en las aulas de alumnado diferente en idiomas, en capacidades o destrezas curriculares; a partir del siglo XXI la preocupación se centró en las discrepancias entre la teoría (que claramente apostaba por una lógica intercultural) y la práctica. Y actualmente, ¿dónde centran la atención las investigaciones sobre la diversidad cultural?

De un lado, la puesta en práctica de lógicas interculturales ha encontrado dos hándicaps. El primer hándicap se encuentra en la asociación indiscutible de los sujetos migrantes (y no la totalidad del alumnado) con las actuaciones interculturales. De hecho, diversos autores han detectado y criticado actuaciones dirigidas exclusivamente a la población migrante (Allemann-Ghionda, 2008; Bleszynska, 2008; Díez, 2014; Forrest et al., 2016; Leiva, 2017; OECD, 2010; Palaiologou y Faas, 2012). Esta tendencia ha sido identificada hace algunos años en varias investigaciones (Leeman y Reid, 2006; Norberg, 2000; Santos Rego y Nieto, 2000) y ratificada en investigaciones más recientes (Garreta-Bochaca et al., 2020). A pesar

de los avances indiscutibles en la integración de las diversidades sigue existiendo una barrera entre lo deseable y la realidad. La diversidad queda encapsulada en los sujetos que la comportan y resulta muy complicado que las actuaciones institucionales adopten visiones holísticas, globales, cívicas y democráticas dirigidas a la totalidad del alumnado.

El segundo hándicap de las prácticas interculturales se encuentra en el desafío que supone para los agentes del sistema educativo superar lo que [Miyares \(2006\)](#) define como “las identidades normativas y culturales”, es decir, las normas y valores difundidos por las instancias socializadoras como la familia, las creencias o distintos grupos culturales de pertenencia. Esta autora contrapone los fines de la educación, los cuales están orientados al bien común con los fines de las familias, las creencias o los grupos culturales, éstos últimos orientados a la “adquisición de bienes afectivos, morales o de pertenencia que dependiendo de cómo hayan sido adquiridos pueden estar en consonancia o entrar en colisión con el bien común” ([Miyares, 2006](#), p. 35). Parece inalcanzable la meta de unos valores comunes que persigan el bien común, la igualdad, la ciudadanía y el civismo. Al menos en teoría la institución escolar debería de ser una de las más libres e igualitarias para conseguir esas metas en comparación con otras instituciones socializadoras, como la familia. Como afirma [Sánchez-Bello \(2006\)](#): “en la sociedad de la individualidad, la institución de mayor capacidad comunicativa y de relación entre individuos de diferentes adscripciones de identidad es la escuela” (p. 67).

De otro lado, en este contexto de diversidad cultural reaparece con toda su fuerza el concepto de equidad. Equidad como fundamento ético para una educación intercultural ([Altarejos, 2003](#)). El debate se centraliza en la recuperación de la distinción entre igualdad y las políticas igualitarias que conlleva, frente a la equidad como sinónimo de justicia y, por tanto, entendida como dar a cada uno lo que le corresponde en justicia.

Nuestro estudio se centrará en este debate sobre la equidad, siendo las preguntas de investigación las siguientes: ¿La normativa educativa desarrollada por las comunidades autónomas ha incorporado una visión holística e inclusiva conducente a la equidad? ¿En qué medida las actuaciones desarrolladas en las distintas comunidades autónomas incorporan la esencia de la equidad?

Este artículo se estructura en los apartados que a continuación se detallan. El primer epígrafe analiza la equidad como fundamento ético de la educación intercultural, así como un ejemplo práctico de su aplicación en el contexto español. El segundo apartado establece la metodología y los objetivos. En tercer lugar, se realiza la comparación en las distintas comunidades autónomas de España del contenido del concepto de equidad, tanto en la normativa desarrollada como en las principales prácticas en el ámbito educativo. El artículo finaliza con un apartado de conclusiones y discusión.

## EQUIDAD COMO FUNDAMENTO ÉTICO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este contexto intercultural reaparece con toda su fuerza el concepto de equidad, asimilado a la posibilidad de un disfrute equitativo de oportunidades, en la que todas las personas de una sociedad estén implicadas. La equidad se convierte en una meta a alcanzar por todas las personas en las sociedades democráticas.

En palabras de [Terrén \(2003\)](#): “la educación democrática es aquella que permite a los individuos una vida que no esté determinada por sus condiciones de origen” (p. 265). Los condicionantes de origen, tales como el bajo nivel educativo de los padres y las madres, la vulnerabilidad laboral o la precariedad del capital social y relacional ([Bourdieu, 2001](#)) afectan a la capacidad inclusiva de la sociedad. Autores, ya clásicos, como [Rawls \(2002\)](#), [Walzer \(1993\)](#) o [Sen \(1995\)](#) ponían el acento en estos condicionantes. Siguiendo a Rawls (2002) individuos desiguales deben ser tratados de manera desigual para conseguir la equidad. La equidad se manifiesta en el ámbito social y muy especialmente en el educativo.

La educación debe de ser capaz de poner los medios para contrarrestar las situaciones de desventaja de su alumnado, esta es la esencia del concepto de equidad, proporcionar más medios y recursos al alumnado más desfavorecido, pero esta forma de entender la equidad admite la diferencia y debe de ser respetuosa del principio de “igualdad equitativa de oportunidades” (Rawls, 2002). No obstante, y aquí está la clave de la confusión, la equidad no es sinónimo de igualdad y, sin embargo, actualmente, se asimila a la igualdad de trato, de logro, de acceso, de oportunidades. Un sistema educativo sería más equitativo si consiguiera, por medio de sus políticas, que la igualdad (de acceso, trato, logro y oportunidades) estuviera muy poco o nada relacionada con las características personales, sociales o educativas del alumnado (Echeita, 2019).

El concepto de equidad va más allá de la condición de igualdad ante la ley, en nuestro caso, ante las leyes educativas. Posiblemente descubriremos que la legislación, la normativa, los programas y las prácticas interculturales son condición necesaria para la equidad, pero no suficiente. Una cierta igualdad es preceptiva, pero el trato igualitario puede estar enmascarando diferencias personales y colectivas esenciales a considerar, si el objetivo es el de actuar de forma equitativa y bajo lógicas interculturales. ¿Qué puede hacer la escuela para ser más equitativa? ¿Cómo puede conseguir que todos y todas realicen procesos de aprendizaje efectivos a pesar de los condicionantes externos de origen o de contexto? Volvamos a la propuesta de Terrén (2003) sobre la ciudadanía, aunque no hay una definición de ciudadanía aceptada universalmente (Delgado-Algarra et al., 2019). La equidad ha de pasar inevitablemente por un aumento de la democracia en las aulas y de la participación de la comunidad. Propuestas que al menos a nivel teórico están en consonancia con el término inclusividad. La equidad se vuelve inclusiva cuando afecta al alumnado en su totalidad, no sólo a aquel que presenta alguna diversidad, en especial la diversidad cultural. Cuando las actuaciones educativas están dirigidas a mejorar el aprendizaje de todo el alumnado y a su participación, éstas se pueden calificar de equitativas e inclusivas, o si se prefiere, buscadoras de justicia social (Simón et al., 2019). Las actuaciones serán inclusivas si no se realizan para una mayoría o para una minoría, sino para todos y todas, considerando la diversidad como intrínseca y extendida en todos los ámbitos: capacidades, circunstancias socioeconómicas, emocionales, creencias, procedencias, ritmos de aprendizaje, etc. (Echeita, 2020).

La normativa reguladora de la equidad requeriría de una cierta homogeneidad y comprensividad para cumplir con el objetivo de la equidad. Si un alumno o alumna puede llegar a tener una mayor o menor inclusividad en el sistema educativo, dependiendo de la región dónde resida, se quiebra el principio de la equidad. Algunas investigaciones ponen de manifiesto las desigualdades regionales tanto en ritmos como en actuaciones, lo que hace necesario replantear si es necesaria una normativa común para temas que son comunes a todo el alumnado (Torre y Martín, 2020).

España ha avanzado en la valoración de la diversidad cultural en sus aulas y ha evolucionado en pocos años desde un sistema educativo centralizado, donde la diversidad cultural focalizada en los gitanos era menospreciada, hacia un sistema descentralizado autonómico mucho más cercano a un modelo pedagógico intercultural (Essomba, 2014) y en el que se ha acentuado el pluralismo cultural del Estado.

Una educación intercultural que poco a poco se ha ido incorporando a un planteamiento más general de cohesión social y de inclusión (Bibi, 2015; Bouchard 2011; Hewstone 2015) y que las diferentes administraciones educativas que existen hoy en España no siempre definen ni desarrollan de la misma forma.

El principal documento de referencia para la atención educativa a la diversidad cultural es el Plan Estratégico de Convivencia Escolar (PECE) del año 2016, bajo la dirección y coordinación del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNNIE). La fundamentación teórica del PECE se basa en el concepto de convivencia al considerarlo elemento esencial para contribuir a la construcción de la ciudadanía, en un mundo global que tiene el reto de convivir democráticamente.

En este sentido, el PECE plantea entre sus objetivos promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

Las políticas de educación y formación deberían permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural ([Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016](#), p. 8).

En relación con la equidad, el PECE hace hincapié en la necesidad de garantizar la accesibilidad universal a la educación para que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales; conectando la equidad con la educación inclusiva. Siendo el objetivo de la inclusión (en atención al PECE) la mejora de los resultados educativos y de la convivencia escolar, para ello es necesario multiplicar y diversificar las interacciones educativas y culturales a las que están expuestos los y las estudiantes.

El PECE continúa afirmando que el enfoque inclusivo permite alcanzar la igualdad de oportunidades para todas las personas sin distinción y dirigir esfuerzos a contrarrestar las barreras y las relaciones de poder que todavía predominan en la sociedad y que los contextos socioeducativos reproducen.

## METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación sobre la diversidad cultural en España. En la primera fase del proyecto se analizó la normativa, los planes, programas y actuaciones desarrolladas en las distintas comunidades autónomas de España. Se trata del proyecto “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas”.

El objetivo general del artículo es la revisión del concepto de equidad en la normativa y acciones de las administraciones educativas de las distintas comunidades autónomas de España, siendo los objetivos específicos realizar una revisión de los conceptos de inclusión, equidad e igualdad de oportunidades en la normativa y planes de diversidad cultural en las comunidades autónomas, así como, analizar la concreción de dichos términos en acciones específicas de diversidad cultural.

En relación con la metodología, hemos seleccionado el método cualitativo (análisis documental) para la primera fase del proyecto, siguiendo a [Ander-Egg \(1993\)](#), [Caïs et al. \(2014\)](#), [Losada \(2003\)](#), [Ruiz Olabuénaga \(2003\)](#), [Taylor y Bogdan \(1994\)](#), y [Valles \(2005\)](#). Concretamente, se ha realizado un análisis documental en las 17 comunidades autónomas de España, en Ceuta y Melilla, sobre la evolución y el contenido de la legislación, los planes, programas y actuaciones que sobre la diversidad cultural se han ido desarrollando desde el año 2000 hasta el año 2019.

En el análisis documental participaron 14 universidades españolas y 17 personas investigadoras. Se siguió un criterio de subequipo por universidad para la realización de la revisión documental con el fin de cubrir las 17 comunidades autónomas, con las siguientes fases: a) Fase 1. Elaboración del índice de vaciado de documentación (véase [tabla 1](#)); b) Fase 2. Recopilación de la normativa y la documentación sobre las políticas autonómicas.

Con referencia a la fase 2, se procedió a la recopilación y análisis de las normativas autonómicas (fundamentalmente diarios oficiales de las diferentes autonomías), así como la documentación sobre las políticas de las diferentes administraciones educativas respecto a la diversidad cultural en los centros escolares de educación primaria de

titularidad pública y privada. Las fuentes documentales empleadas para la revisión conceptual del término equidad y su sinónimo de igualdad equitativa de oportunidades, han sido los documentos, accesibles desde las bases de datos y páginas web de las diferentes administraciones, que describen y/o fundamentan la atención a la diversidad cultural. Los diversos tipos de documentos presentan diferente nivel de concreción y desarrollo. Desde documentos que muestran acciones o programas concretos sobre cómo se trabaja la diversidad cultural en centros específicos, hasta planes integrales sobre inmigración y diversidad cultural en las comunidades autónomas. Los expondremos, en el siguiente epígrafe, de mayor a menor nivel de concreción.

**Tabla 1.** Índice de vaciado de la revisión documental.

<b>Categoría</b>	<b>Contenido</b>
Introducción	Metodología seguida por el subequipo.
Contexto	Perfil sociodemográfico de la población y el alumnado. Contexto cuantitativo y cualitativo desde el año 2000 de la diversidad cultural (población extranjera, profesorado).
Normativa específica vigente	Búsqueda en educación primaria de la normativa. Vaciado esquemático con citación de fuentes de la normativa existente a nivel de cada comunidad autónoma y listado cronológico de la normativa (hasta el año 2019).
Listado de conceptos	Conceptos pactados que aparecen en la normativa.
Interpretaciones desde enfoques teóricos	Enfoques teóricos de la administración educativa de cada comunidad autónoma sobre cómo actuar y trabajar la diversidad cultural.
Evolución	Evolución desde la LGE, pero especialmente desde el año 2000 de las políticas autonómicas.
Programas, proyectos y acciones	De las comunidades autónomas sobre diversidad cultural.

*Fuente:* elaboración propia.

## RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

### Desarrollo normativo de la inclusión

El análisis del desarrollo normativo en las comunidades autónomas nos permite afirmar que pueden apreciarse diferentes fases evolutivas de la diversidad cultural, directamente relacionadas con el desarrollo de la inclusión educativa. La primera fase relacionada con políticas de compensación educativa (2000-2005) seguida de una profundización en el significado de la integración (2006-2015) para finalizar con los nuevos decretos de inclusión, o normativas de distinto rango, que a partir del 2015 (en algunas comunidades autónomas un poco antes) se han ido desarrollando en las comunidades autónomas (véase [tabla 2](#)), aunque no en todas.

Como se puede apreciar en el cuadro 1, tan sólo ocho comunidades autónomas han desarrollado normativa específica en el ámbito de la inclusión, aunque como veremos en las actuaciones concretas, muchas de ellas tienen este objetivo.

**Tabla 2.** Desarrollo normativo de la inclusión.

---

<b>Aragón.</b> Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia.
<b>Cataluña.</b> Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.
<b>Castilla-La Mancha.</b> Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado.
<b>Castilla y León.</b> Orden Edu/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.
<b>Extremadura.</b> II Plan de Inclusión Social 2008-2011.
<b>Euskadi.</b> Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022.
<b>Madrid.</b> En elaboración del Decreto de Inclusión. El texto, en proceso de tramitación, pone el foco de atención en “Garantizar la equidad en los procesos de escolarización en los centros educativos, sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Madrid” (objetivo 2), e “impulsar el papel de la educación como foco de cohesión social (objetivo 5) (página 21663).
<b>Valencia.</b> Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

---

*Fuente:* elaboración propia.

## Desarrollo de planes de diversidad cultural

Respecto a los planes integrales, se seleccionaron documentos que cumplieren los siguientes requisitos: a) que fuesen planes integrales de atención, de los cuales pudiera inferirse, a través de sus líneas estratégicas, principios y objetivos, la concepción sobre la equidad, la igualdad de oportunidades y la inclusión y, b) que fuesen planes promulgados durante los últimos 5 años. La [tabla 3](#) muestra las fuentes documentales seleccionadas.

La igualdad de oportunidades o de trato aparece en los once planes consultados como una expresión que se presenta con una serie de características. La igualdad de oportunidades no es presentada como una cuestión formal sino práctica, manifestándose tanto en los accesos a los recursos, como en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, la igualdad se plantea en términos como equiparar, reconocer, favorecer y compensar derechos de manera global, indiferenciada. Estos términos son excesivamente generalistas, ambiguos y pueden resultar claramente insuficientes.

De otra parte, el término equidad queda definido claramente tan solo en cuatro de los planes: el IV Plan estratégico de cohesión social con las personas inmigrantes y la convivencia intercultural de Castilla y León (2018-2021), el II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural (2016-2020) del País Vasco, el Plan valenciano de inclusión y cohesión social (2017-2022) y el Plan integral del pueblo gitano 2014 de Cataluña.

El tema central en los cuatro planes que abordan el concepto de equidad es el resultado del aprendizaje. El objetivo de todos ellos es que se den las condiciones para que el alumnado tenga igualdad de oportunidades en los aprendizajes y, por tanto, en sus resultados.

El modelo educativo que se propone es el inclusivo, es decir, el que busca atender las necesidades de aprendizaje del alumnado en su totalidad, donde la diversidad cultural adquiera un protagonismo esencial por los valores que es capaz de transmitir: justicia social, superación del racismo, respeto, valoración positiva de la diversidad, entre otros.

**Tabla 3.** Planes integrales de diversidad cultural en las comunidades autónomas.

PLANES Y ESTRATEGIAS	CONCEPTOS: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, EQUITAD, INCLUSIÓN
III PLAN INTEGRAL PARA LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA. HORIZONTE 2016	“La igualdad se entiende, no sólo en un sentido formal, sino también material, obligando a los poderes públicos a favorecer, a través de los instrumentos establecidos, el acceso a los servicios públicos y privados en condiciones de igualdad real entre todas las personas” (p. 66). “vinculada a actuaciones y medidas que los poderes públicos llevarán a cabo de forma ordinaria, partiendo del respeto a las diferencias culturales” (p. 71).
PLAN INTEGRAL PARA LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL (2018-2021). ARAGÓN	“Se entiende por igualdad la equiparación de los derechos, las obligaciones y las oportunidades de todas las personas. La igualdad implica no solo que los derechos se le reconozcan a todo el mundo, sino también que se le respeten y que se le garantice el poder ejercerlos de manera efectiva” (p. 77).
PLAN DE ÉXITO EDUCATIVO Y PREVENCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO (PEEPAET) CASTILLA LA MANCHA	Tiene como objetivo asegurar que ningún alumno abandone el sistema educativo sin obtener una titulación que le permita el acceso a estudios superiores o la inserción en el mundo laboral. Sigue los postulados de la Ley 7/2010, de 20 de julio. “El alumnado tiene como derecho básico el de recibir una educación integral de calidad en condiciones que promuevan la igualdad y la equidad, que motive y estimule sus capacidades y valore adecuadamente su rendimiento y su esfuerzo” (artículo 10); y como respuesta que debe darse en la diversidad al éxito educativo del alumnado (Título VI, capítulo 1·) Ley 7/2010, de 20 de julio.
IV PLAN ESTRATÉGICO DE COHESIÓN SOCIAL CON LAS PERSONAS INMIGRANTES Y LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE CASTILLA Y LEÓN 2018-2021	“La equidad se ha de entender como redistribución de las oportunidades de aprendizaje. Sin equidad no puede haber calidad. La equidad ha de ser entendida en el sentido más amplio posible: igualdad en el acceso del sistema educativo, igualdad en los resultados -luchando contra el fracaso y el abandono escolar temprano-, ‘integración’ de los alumnos con necesidades especiales y por último maximización, a partir de un enfoque que contempla la realidad no como una realidad homogénea, sino diversa, de las oportunidades de todos y cada uno de los alumnos, que se enfrentan a barreras y dificultades generales y también particulares.” (p. 63).
PLAN DE CIUDADANÍA Y DE LAS MIGRACIONES (2017-2020) CATALUÑA PLAN INTEGRAL DEL PUEBLO GITANO (2014)	Se articula alrededor de los conceptos de interacción, inclusión, diversidad y la pertenencia. Se organiza en 4 ejes: interacción en una sociedad diversa y cohesionada, inclusión social con independencia del origen, acogida e integración de personas refugiadas, y la gestión integral de las políticas. Equipara socioeconómicamente a los gitanos y las gitanas de Cataluña en riesgo de exclusión social con la sociedad de la que forman parte. Promueve la cultura gitana como parte de la cultura catalana, haciendo difusión de sus valores y contribución.
PLAN DE INCLUSIÓN SOCIAL DE LA POBLACIÓN GITANA DE LA COMUNIDAD DE MADRID 2017-2021	Su objetivo es conseguir la inclusión de esta población y lograr una sociedad integradora, que ofrezca oportunidades a todas las personas y ayudas a quienes las necesitan para no quedar atrás.



**Tabla 3.** Planes integrales de diversidad cultural en las comunidades autónomas (Continuación).

II PLAN DE ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA E INTERCULTURAL (2016-2020). EUSKADI	<p>“La equidad no significa tratar a todas las personas igual, sino dar más a quien más necesita y, sobre todo, ofrecer a cada persona los recursos y ayudas que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y lograr resultados de aprendizaje equiparables” (p. 28).</p> <p>“La excelencia precisa conjugarse con la equidad, de forma que los altos resultados educativos se justificarán si, al tiempo, se desarrollan políticas sociales y educativas de apoyo con mayores recursos a los grupos más vulnerables o desfavorecidos” (p. 15)</p>
PLAN MARCO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EXTREMADURA DE 2011.	Surge para paliar las situaciones de exclusión social en los centros donde está escolarizado el alumnado inmigrante, garantizando a todo el alumnado residente en la comunidad autónoma extremeña, (en condiciones de igualdad), el derecho de acceso y permanencia en el sistema educativo.
ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN SOCIAL DE GALICIA (2014- 2020)	“Siendo necesario abordar la problemática no solo desde la óptica de las dinámicas y políticas sociales dirigidas a proteger las rentas... sino también desde el punto de vista de las oportunidades educativas y de la relación entre igualdad de oportunidades, la compensación de las desigualdades y educación inclusiva, más allá de la posibilidad de asistir a los mismos centros educativos, que no está siendo una herramienta suficiente para romper la reproducción generacional de la pobreza” (p. 33).
II PLAN REGIONAL DE PREVENCIÓN, SEGUIMIENTO Y CONTROL DEL ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR (2014-2016). MURCIA	Uno de sus objetivos es disminuir las tasas de abandono escolar a través de la aplicación de programas, actuaciones y medidas desde los ámbitos personal, educativo, social y familiar que eviten el fracaso escolar, incentive al alumnado en su proceso educativo, lo motive para alcanzar su éxito escolar y propicie que, además de alcanzar la titulación obligatoria, continúe los estudios postobligatorios, todo ello en condiciones de igualdad.
PLAN VALENCIANO DE INCLUSIÓN Y COHESIÓN SOCIAL (2017-2022). COMUNIDAD VALENCIANA	“Ha de acabar con las desigualdades de acceso y permanencia que existen en la actualidad vinculadas a la pertenencia a determinados colectivos, barrios o zonas de vulnerabilidad con medidas de inclusión social por medio de la igualdad de oportunidades en la matriculación escolar y la universalización del sistema educativo en la atención y acción educativa en la diversidad. Además, de una mayor dotación económica vinculada en todas las etapas educativas y el reconocimiento de la educación no formal, el ocio educativo, y el aprendizaje a lo largo de la vida como un derecho.” (p. 3).

Fuente: elaboración propia.

Para poner en práctica ese modelo educativo inclusivo, siguiendo las propuestas de las comunidades autónomas en sus planes, serían necesarias una serie de medidas, que se pueden resumir en las siguientes: jornadas formativas e informativas, actuaciones de sensibilización, acciones para reducir el absentismo y el abandono escolar, establecimiento de normas de convivencia, medidas de apoyo educativo, promoción de la participación de la comunidad educativa, mejora de materiales didácticos y tecnológicos, el impulso de la formación profesional, entre otras. También, estos planes señalan algunos instrumentos que servirían de ayuda para la aplicación de estas medidas como la necesidad de dotar a los centros de autonomía para el desarrollo y elaboración de los proyectos y diseños educativos, así como, la coordinación entre instituciones.

Como se puede apreciar, no todas las medidas propuestas se pueden calificar de inclusivas, en el sentido holístico del término, como por ejemplo las medidas de apoyo educativo, en especial si éstas se reducen a la población más vulnerable.

## Desarrollo de acciones interculturales

Por último, del análisis de las actuaciones concretas (véase [tabla 4](#)) desarrolladas por las comunidades autónomas, se ha podido observar que la mayoría de ellas cuentan con programas de apoyo educativo que buscan la equidad, puesto que profundizan en las raíces de la desigualdad. A modo de ejemplo podríamos mencionar programas generales como el Programa de Apoyo Educativo (PAE) en Ceuta y Melilla o el Programa de apoyo socioeducativo REMA (Refuerzo, Estímulo, Motivación del Alumnado) en Extremadura; los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes (PROA) en Andalucía, Castilla-La Mancha, Rioja, Aragón y otras comunidades; los Proyectos y Programas de Actuación para el alumnado recién llegado a Cataluña; o el Programa de Acogida, Integración y Refuerzo Educativo (PAIRE) en Baleares cuyo objetivo es mejorar los resultados educativos en el alumnado en situación de desventaja educativa con riesgo de abandono.

No obstante, estos programas conviven con actuaciones de carácter compensatorio y exclusivas para la población inmigrante, programas específicos en los que se sigue prestando atención a los aspectos de integración como la enseñanza del español y el mantenimiento de la cultura de origen: Programa de inmersión lingüística en Andalucía y Extremadura, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, Programas de lengua y cultura (Extremadura, Galicia, Rioja, Madrid, Castilla-La Mancha), el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural de Valencia o Programas de refuerzo del español en Aragón, entendiéndose que la adecuada adquisición de las competencias lingüísticas será un vehículo de integración.

Un problema adicional de estas actuaciones se encuentra en el seguimiento y evaluación de dichas acciones. Los objetivos de los planes aparecen claramente expresados, los programas se explican también de manera específica, pero las acciones ya no aparecen descritas de manera tan clara y concreta. Si uno de los objetivos es “que los centros incorporen en su documentación oficial la educación intercultural” como una competencia transversal y global, ¿cómo se puede realizar un seguimiento de este objetivo? Parece evidente que se encuentran muchas dificultades para realizar un seguimiento de las acciones enfocadas a la diversidad cultural.

Todavía hay escasez de actuaciones interculturales que desarrollen la competencia de la diversidad cultural de manera global y con toda la comunidad educativa. Serían necesarios grupos de trabajo con todo el alumnado, sesiones tutoriales, sesiones informativas y formativas para familiares o la incorporación de la competencia intercultural en todos los documentos oficiales del centro. Sin embargo, se sigue pensando y actuando con cierto folklorismo cuando el acento de las acciones interculturales se pone en el desarrollo de jornadas, semanas o fiestas interculturales.

**Tabla 4.** Proyectos y acciones para atender y trabajar la diversidad cultural.

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>PROYECTOS Y ACCIONES</b>
Andalucía	Aulas temporales de adaptación lingüística (Atal). Programa de acompañamiento escolar y programa de acompañamiento lingüístico para inmigrantes. PROA; Programas de inclusión para la comunidad gitana. Programas de atención educativa para el alumnado inmigrante. Programas para la cultura de paz y la no violencia.
Aragón	Mediación Intercultural; Refuerzo del Español. Lengua, cultura y civilización rumana; lengua árabe y cultura marroquí. PROA.
Asturias	Aulas de acogida y aulas de inmersión lingüística. Programas de lengua, cultura y civilización rumana y portuguesa. Aulas de español; Servicio de interpretación telefónica.
Cantabria	Aulas de dinamización intercultural. Coordinación Intercultural en los centros: atención lingüística, curricular, personal; Programas para población inmigrante y gitana.
Castilla-La Mancha	Actuaciones educativas de éxito y comunidades de aprendizaje. Programas de lengua, cultura y civilización rumana y marroquí. Programas de intervención para el absentismo. Programas de Escuelas sin racismo.
Castilla-León	Programa de mejora del éxito educativo. Proyecto Europeo ProSocial Values. Programa 2030, con la finalidad de favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.
Cataluña	Proyectos y Programas de Actuación para el alumnado recién llegado. Proyectos y programas de actuación para apoyo lingüístico y social. Programas de convivencia y éxito educativo. Proyectos de educación intercultural. Programas de éxito escolar de familias inmigradas. Programa de lenguas no curriculares; Comunidades de Aprendizaje
Ceuta	Inmersión Lingüística. Acciones de compensación educativa a través del arte (Programa Muse). Programa de Apoyo Educativo.
Comunidad de Madrid	Servicios de apoyo al alumnado inmigrante. Aulas de enlace; Servicios de traductores e intérpretes. Programas de acompañamiento y apoyo. Programas de absentismo; Programas de centros abiertos. Programas de refuerzo y apoyo escolar. El fomento de la formación (reglada y no reglada) del profesorado en atención a la diversidad y de formación en aspectos relacionados con la historia, la cultura y la lengua gitana.
Comunidad Valenciana	Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural. Cursos de rumano. Mediación Intercultural.
Euskadi	Programas de promoción de la interculturalidad. Programa Bidelaguna (Programa éxito escolar). Programa de Refuerzo Educativo Específico. Programas de Escolarización Complementaria. Dinamización intercultural.
Galicia	Proyecto Conecta Cultura: formación para el profesorado, charlas, cine- debate, actividades de grupo para el alumnado y jornadas de sensibilización para las familias.
La Rioja	Mediación escolar con población gitana. Mediación Escolar con población inmigrante. Lengua árabe y cultura marroquí; lengua, cultura y civilización rumana. PROA; Programa de Apoyo a la Lectoescritura (PAL).
Melilla	Programas de mejora de la convivencia. Programas de acción tutorial; Programas de cooperación y promoción cultural.
Navarra	Unidades de Currículo Adaptado. Proyecto ProEducar, de transformación del centro con acciones de mejora ante la diversidad.
Región de Murcia	Actuaciones de compensación educativa. Aula de acogida y convivencia social.

*Fuente:* elaboración propia.

De otro lado, la diversidad cultural no es sólo una cuestión de normativas o políticas que expresen como objetivo la inclusión, sino que se juega en el terreno de las actuaciones concretas y depende de todos los agentes educativos, de su implicación en un proyecto común, compartido; un buen equipo directivo, un profesorado comprometido y motivado, una familia participativa, son fundamentales para liderar las acciones interculturales.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La revisión de los conceptos de inclusión, equidad e igualdad de oportunidades en la normativa y acciones de las administraciones educativas de las distintas comunidades autónomas de España parece sugerir que todavía no se ha incorporado una visión holística e inclusiva de la diversidad cultural, o si se prefiere, que todavía la normativa, los planes, programas y actuaciones de las comunidades autónomas no incorporan la esencia de la equidad. Entendiendo equidad como el disfrute equitativo de oportunidades para toda la ciudadanía, en sintonía con los modelos holístico y sociocrítico del abordaje de la diversidad.

El modelo holístico trata de implicar a toda la institución escolar en la educación intercultural, de manera que lo “intercultural” no sea un adjetivo, sino un “todo” que impregne al sistema educativo (Banks, 1996; Nieto y Santos, 1997; Osuna, 2012). De otra parte, el modelo sociocrítico promueve la construcción de una sociedad más justa, en lucha contra la asimetría cultural, económica, social y política (Alegret, 1992; Muñoz, 1997). Estos dos modelos se analizan en la literatura como un avance con respecto al paradigma asimilacionista con el que se comenzó a abordar la educación intercultural, basado en políticas educativas de carácter compensatorio. El enfoque asimilacionista encuentra su justificación en la teoría del déficit (Bereiter y Engelman, 1966; Jensen, 1969) y se centra en las dificultades de integración en el aula del alumnado extranjero, vinculando el fracaso escolar con sus carencias lingüísticas, comunicativas y culturales (Carrasco, 2015).

Es cierto que, desde el año 1983 en el que aparece la educación compensatoria (Real Decreto 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo) hasta la actualidad, las actuaciones se han ido modelando poco a poco hacia la inclusividad, debido a la influencia de las demandas docentes, y al discurso intercultural, que ha ido calando en el sistema educativo español, aunque inicialmente de forma confusa. Palaudàrias (1998) diferencia tres niveles de acciones e intervenciones realizadas ante la presencia de diversidad cultural: discursivo, normativo y compensatorio de desigualdades. Y aunque a nivel discursivo las administraciones educativas habían iniciado a finales de los 80 la elaboración de conceptos (interculturalidad, educación intercultural, lógica multicultural, entre otros) y alguna normativa particular, la comprensión del discurso para los profesionales aún era difícil y las prácticas acordes eran muy limitadas, cayendo, a menudo, en el folklorismo, lo que Banks (1986) denominaba adición.

Como se ha señalado con anterioridad, la equidad se vuelve inclusiva cuando afecta al alumnado en su totalidad, no sólo a aquel que presenta alguna diversidad, en especial la diversidad cultural y, sin embargo, se sigue legislando y realizando actuaciones específicas para el alumnado diverso. La inclusión es desarrollada como un concepto excesivamente general y queda difuminado, de tal forma que no nos permite tener una visión clara de los objetivos específicos de los planes y programas, sólo a través de las prácticas concretas se podría valorar tal aplicación. Tal y como afirman Simón et al. (2019), tal vez no importe llegar a un acuerdo sobre las definiciones de equidad, inclusión e igualdad de oportunidades, sino más bien que cada alumno y cada alumna importan por igual.

De la lectura de los planes integrales se concluye que los términos equidad e igualdad de oportunidades se manifiestan en tres ámbitos que son complementarios:

el acceso a la educación, los procesos de aprendizaje y los resultados. La mejora del rendimiento académico y el abandono escolar son los déficits más importantes del actual sistema educativo, por tanto, la preocupación de los planes integrales se centra en mejorar el aprendizaje y los resultados de los grupos sociales más afectados por la precariedad y la pobreza, y que las estadísticas revelan que la sufren en particular algunas de las minorías culturales por la situación de exclusión/precariedad.

Si los condicionantes de los procesos de aprendizaje son externos e internos, entonces las estrategias de gestión del trabajo escolar en el aula resultan decisivas para la convivencia intercultural y, la equidad sólo se logrará si esa convivencia logra formar personas autocríticas y libres sin condicionantes de origen, sin reproducción social de las desigualdades.

Una vez más, parece ser que hay una gran brecha entre lo que se desea hacer (la inclusión), lo que se hace (políticas compensatorias) y lo que se logra o no logra (la no erradicación de las desigualdades). Las autoras [Sicilia y Simancas \(2018\)](#) a través del estudio de los datos PISA 2015, plantean 4 escenarios posibles de políticas en las distintas comunidades autónomas en atención a su situación de desigualdad educativa (bajo rendimiento) y equidad educativa (no contextos desfavorecidos). El primer escenario lo conformarían las regiones (por ejemplo, la comunidad autónoma de Castilla y León) con buenos resultados de igualdad y equidad, en este caso las mejores políticas educativas serían las universales (por ejemplo, cambios en el currículum escolar) con el objetivo de que todo el alumnado mejore su aprendizaje. En el segundo escenario se situarían las comunidades autónomas con desigualdades educativas, pero sin graves problemas de equidad, la mejor estrategia sería establecer políticas dirigidas exclusivamente a los alumnos de bajo rendimiento (programas como el PROA) o alumnos excelentes, en este caso se encontrarían las Islas Canarias. Un tercer caso lo presentarían comunidades autónomas en las que la equidad es un problema, aunque no haya grandes desigualdades educativas (Comunidad de Madrid) habría que concentrar las actuaciones en los centros con alumnado vulnerables o excluidos. Por último, regiones con altos índices de desigualdad educativa y poco equitativas, como Andalucía y Extremadura, deberían de realizar programas mixtos, tanto para alumnado con bajo rendimiento como dirigido a alumnado desfavorecido.

Estos escenarios ponen de manifiesto las grandes diferencias entre las comunidades autónomas, sin embargo, la normativa reguladora de la equidad requeriría de una cierta homogeneidad y comprensividad para cumplir con el objetivo de la equidad. Si un alumno o alumna puede llegar a tener una mayor o menor inclusividad en el sistema educativo, dependiendo de la región dónde resida, se quiebra el principio de la equidad.

Por último, en relación con la gobernanza de las comunidades autónomas, la ausencia de un pacto de estado en educación desestabiliza la serenidad necesaria para desarrollar un plan de actuación a largo plazo que dé cobertura a las necesidades socioeducativas de los colectivos socioculturales inmigrantes. La responsabilidad del Estado se convierte en corresponsabilidad por el hecho de tener las competencias cedidas o compartidas con las comunidades autónomas en materia de educación, entre otras, pero su capacidad para desarrollar y ejecutar estrategias de afrontamiento depende, en gran medida, de la financiación del Estado, por lo cual se genera un escenario ciertamente complejo, inconcreto e incierto.

## FINANCIACIÓN

Proyecto “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas”. CSO2017-84872-R. CONVOCATORIA 2017 PROYECTOS DE I+D+i, DEL PROGRAMA ESTATAL DE INVESTIGACION, DESARROLLO E INNOVACION ORIENTADA A LOS RETOS DE LA SOCIEDAD.

## REFERENCIAS

- Alegret, J. L. (1992). Racismo y Educación. En P. Feroso (Ed.), *Educación Intercultural: la Europa sin Fronteras* (pp. 93-110). Narcea.
- Altarejos, M. (2003). La equidad: fundamento ético para una educación intercultural. *ESE*, 175(5), 1-8. <https://doi.org/10.15581/004.5.25616>
- Allemann-Ghionda, C. (2008). *Intercultural education in schools: A comparative study*. Parlamento Europeo.
- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de investigación social*. El Ateneo.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. In Banks, J. A., & Lynch, J. (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 12-28). Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. Teachers College Press.
- Bereiter, C., & Englemann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Prentice-Hall.
- Bernabé, M. M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Revista Educativa Hekademos*, 13, 65-75. <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/13/07.pdf>
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 537-545. <https://doi.org/10.1080/14675980802568335>
- Bourdieu, P. (2001). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 94-95, 83-88.
- Bibi, J. (2015). Exploring the potentials of Intercultural Education in sustaining Social Cohesion in Small Island Developing States. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 13(4), 81-101.
- Bouchard, G. (2011). What is Interculturalism?. *McGill Law Journal*, 56(2), 435-468.
- Carrasco, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Revista Papers*, 100(2), 155-172. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2086>
- Caïs, J. Folguera, L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. CIS.
- Delgado-Algarra, E. J., Bernal-Bravo, C., & López-Meneses, E. (2019). Multicultural Competence and Cosmopolitan Citizenship in the Hispanic-Japanese Context of Higher Education. *Journal New Approaches in Educational Research*, 8(2), 166-183. <https://doi.org/107821/naer.2019.7.425>
- Díez, E. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-363-168>
- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva. *El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9>
- Essomba Gelabert, M. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 27. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198771>

- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095170>
- Garreta-Bochaca, J., Llevot-Calvet, N. y Macía-Bordalba, M. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Hewstone, M. (2015). Consequences of Diversity for Social Cohesion and Prejudice: The Missing Dimension of Intergroup Contact. *Journal of Social Issues*, 71(2), 417-438. <https://doi.org/10.1111/josi.12120>
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement?. *Harvard Educational Review*, 39(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED023722.pdf>
- Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/03057920500382325>
- Leiva, J. J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y propuestas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48589](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589)
- Losada, J. L. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Thomson.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Plan Estratégico de convivencia escolar. Secretaría General Técnica*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 10 de junio de 2022. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18430](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18430)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Secretaría General Técnica. Consultado el 6 de junio de 2022. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-2021-2022/organizacion-y-gestion-educativa/25355>
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. En R. Cobo (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (pp. 34-54). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Muñoz A. (1997). *Educación Intercultural: Teoría y Práctica*. Escuela Española.
- Nieto, S., y Santos, M. A. (1997). Formación Multi/Intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la Educación*, 9, 55-74. <https://doi.org/10.14201/3127>
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 511-519. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00008-1)
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD Publishing.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182>
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Paidós.
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.658276>

- Palauàrias, J.M. (1998). Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya. En X. Besalú, G. Campani, y J. M. Palauàrias (Comps.), *La educación intercultural en Europa* (pp. 171-180). Pomares-Corredor.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez-Bello, A. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. En R. Cobo (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (pp. 55-76). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Santos Rego, M. A., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 413-427. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00003-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00003-2)
- Secretaría de Estado de Migraciones (2021). *Estadísticas*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Consultado el 10 de junio de 2022. <https://www.inclusion.gob.es/es/estadisticas/index.htm>
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terrén, E. (2003). Educación Democrática y Ciudadanía Multicultural: el Reaprendizaje de la Convivencia. En M.L. Morán y J. Benedicto (Eds.), *Aprendiendo a ser Ciudadanos. Experiencias Sociales y Construcción de la Ciudadanía entre los Jóvenes* (pp. 259-279). Instituto de la Juventud (INJUVE).
- Torre, B., y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- Valles, M.S. (2005). El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas-REIS*, (110). 91-114.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica.