

La educación primaria en España y la diversidad cultural

Primary education in Spain and cultural diversity

Jordi Garreta-Bochaca^{1*}, Angels Torrelles-Montanuy¹, Héctor Cárcamo-Vásquez²

1 Departamento de Geografía y Sociología, Universidad de Lleida, Lleida, España

2 Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile

* jordi.garreta@udl.cat

Recibido: 02-mayo-2021

Aceptado: 17-febrero-2021

RESUMEN

Desde mediados de los años noventa y, especialmente, durante los dos mil, la llegada de alumnado de origen extranjero al sistema educativo español ha supuesto un reto relevante y lo ha tensionado. Ante esta nueva realidad, los centros de educación primaria han ido incorporando, en el discurso y la planificación (documentos de centro) y en las prácticas, la necesidad de actuar para incorporar al alumnado recién llegado y que todos perciban la diversidad cultural como algo presente y normal en las sociedades contemporáneas. A partir de una encuesta a 1730 representantes de equipos directivos de centros escolares, en este estudio se analiza el grado de concreción de la educación intercultural en los documentos y en el desarrollo práctico. Los resultados muestran que, a pesar de haberse dado pasos importantes, también falta un largo camino por recorrer, especialmente en los centros escolares con menor presencia de alumnado de origen extranjero, donde no se percibe en la misma medida que esta cuestión es prioritaria para ellos y actúan menos en esta dirección.

Palabras clave: alumnado de origen extranjero, diversidad cultural, educación primaria, España

ABSTRACT

Since the mid-1990s and especially during the 2000s, the arrival of students of foreign origin to the Spanish educational system has posed a significant challenge and has strained it. Faced with this new reality, primary education centers have been incorporating, in their discourse and planning (center documents) and in their practices, the need to act to integrate newly arrived students and to ensure that everyone perceives cultural diversity as something present and normal in contemporary societies. Based on a survey of 1,730 representatives of school management teams, this study analyzes the degree of concreteness of intercultural education in documents and in practical implementation. Results show that, although important steps have been taken, they also show that there is still a considerable way to go, especially in schools with a lower presence of students of foreign origin, where this issue is not perceived as a priority for them and where they do not act as much in this direction.

Keywords: cultural diversity, primary education, pupils of foreign origin, Spain

Financiamiento: Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, resolución CSO2017-84872-R).

Cómo citar este artículo: Garreta-Bochaca, J., Torrelles-Montanuy, A., & Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2323>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Los centros escolares europeos difieren considerablemente en perfil cuando se sitúa el foco en la presencia o ausencia de alumnado de origen extranjero. Así, hay países, zonas de éstos y escuelas en particular en las que la inmigración ha comportado un importante desafío, mientras en otros esta presencia es mucho menor o inexistente. Y esta presencia/ausencia tiene su repercusión a nivel de diseño e implementación de políticas de inclusión de la diversidad cultural, como también de actitudes respecto a ella entre alumnado, familias, profesorado y equipos directivos (Ohi et al., 2018). Una forma en que las escuelas reducen desigualdades étnicas es elaborando políticas y prácticas institucionales para maximizar los beneficios de la diversidad cultural y reducir al mínimo sus costes (Celeste et al., 2019). De hecho, por ejemplo, en países donde hay más diversidad cultural en las aulas (Francia, España, Reino Unido e Irlanda) las actitudes inclusivas son más frecuentes (sobre todo del alumnado, aunque menos del profesorado) que en países con menor experiencia respecto a la diversidad cultural (Fine-Davis & Faas, 2014).

El caso español resulta de interés por el reciente crecimiento rápido de la presencia de alumnado de origen extranjero en sus aulas, especialmente a partir de los años dos mil. Ello comportó que, en un contexto de presión por el reto que representaba para administraciones educativas, equipos directivos y docentes se tuviera que definir e implementar acciones dentro del marco de respeto a la diversidad cultural y desarrollo de la educación intercultural que dominaba el discurso de la Unión Europea. Estimando que esta implementación no ha finalizado, puesto que no se desarrolla con la misma intensidad en todos los centros escolares, en esta investigación se analiza el grado de reconocimiento de la diversidad cultural en los centros escolares, estableciendo cómo están actuando en tres niveles: en la documentación del centro, en las actuaciones y en las actuaciones realizadas en nombre de la educación intercultural.

El sistema educativo español ante la diversidad cultural

España se ve influenciada políticamente por el discurso respecto la diversidad cultural y la educación intercultural del Consejo de Europa (Conseil de l'Europe, 1983, 1989, 2008), aunque lo haga algo más tarde que otros países europeos. El motivo principal es que la llegada de la inmigración extranjera, y su impacto, en los centros escolares es más tardía. Esta llegada empieza a ser estadísticamente relevante a mediados de los años noventa y se inicia el diseño de políticas y actuaciones para dar respuesta a esta nueva realidad, aunque es a inicios del siglo XXI cuando la presencia de alumnado de origen extranjero se incrementa de forma notable,

tensionando parte del sistema educativo español (CIDE, 2005; García-Castaño et al., 2009; Garreta, 2014; Garreta, et al., 2021; Rodríguez, 2009). Esta tensión es parcial dado que no todo el territorio ni todas las escuelas reciben matrícula de alumnado de origen extranjero en el mismo volumen (Garreta, 2014). En el curso 2019-2020, el alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias es de 863,952 y representa al 9.9% del alumnado total; en comparación, el curso de mínima presencia relativa es el curso 2001-2002 con 207,112 estudiantes, un 3% del alumnado.

El aumento de alumnado de origen extranjero ha sido notable y se ha dado en pocos años. Las políticas seguidas estos años han comportado que determinados centros escolares asumieran gran parte de este volumen. Los centros escolares presentan grandes desequilibrios en cuanto a la composición social y cultural del alumnado, lo que se explica por aspectos tales como la segregación territorial, la elección del centro por parte de las familias y la falta de políticas educativas específicas que garanticen el equilibrio en la escolarización del alumnado dentro de un territorio concreto (García-Castaño & Rubio, 2013; Goenechea, 2016; Hernández-Castilla, 2020; Síndic de Greuges, 2016, 2019). Estos desequilibrios generan procesos de segregación escolar que afectan negativamente a la calidad y equidad educativa (OCDE, 2012; 2013), así como tienen efectos sobre la convivencia y la cohesión social, y son un factor de desigualdad importante si no se dispone de los recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Llevot & Bernat, 2019).

En España, el programa de educación compensatoria fue incorporando a las “minorías culturales” como un área específica de actuación orientada a la población escolarizada (Terrén, 2001). Aunque la primera ley educativa española que menciona la necesidad de luchar contra las discriminaciones etnoculturales (y de género) y, en línea con las directrices del Consejo de Europa (Conseil de l'Europe, 1983, 1989; Faas et al., 2014), abrió la puerta a la implantación de programas de educación intercultural fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE; Bernabé Villodre, 2013; García-Castaño et al., 2018; Garreta, 2014; Peñalva, 2009; Terrén, 2001). La LOGSE pretende ser un sistema educativo compensador de las desigualdades educativas en sí mismo, sin actuaciones paralelas (Grañeras et al., 1997). Recientemente la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE), incluye la educación intercultural dentro del enfoque de desarrollo sostenible y para la ciudadanía, de acuerdo con lo establecido en la agenda 2030. Uno de sus objetivos principales es recuperar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, y ello implica incidir en la diversidad cultural.

El objetivo final de la educación intercultural en España es reformar las escuelas de forma que todo el alumnado, independientemente de su procedencia social y cultural, tenga acceso real a educación de alta calidad y esto implica cambios en el sistema educativo que afectan al plan de estudios, los materiales educativos, la pedagogía de la enseñanza y otras dimensiones del proceso educativo (Aguado & Malik, 2001). Los principios de la educación intercultural de la Unesco (2006) indican que

la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

(...) enseña a cada educando los conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

(...) enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (pp. 34)

De esta definición, como de otras (Council de Europe, 2008; 2016; European Commission, 2016; Leiva, 2017; Portera, 2019; Sikorskaya, 2017; Unesco, 2017), se destaca el hecho que se refiere reiteradamente a todo el alumnado, y a desarrollar la competencia intercultural de todo el alumnado. La competencia intercultural es determinada por la combinación de habilidades, actitudes, valores y conocimientos interculturales, que posibilitan una interacción idónea y efectiva en situaciones multiculturales (Barrett, 2018; Council of Europe, 2014; Unesco, 2006). En síntesis, se trata de aplicar políticas y reformas para promover la igualdad de oportunidades para los grupos culturalmente o étnicamente diversos (Banks & McGee-Banks, 2010), promover continuamente el diálogo y el intercambio entre culturas de toda la población escolar y para todos los niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje (en la enseñanza, en planes de estudio, en didáctica, en asignaturas, en relaciones y en la vida del aula), y no se limita a la promoción de meras estrategias de integración del alumnado de origen extranjero, ya que es relevante valorar todas las diferencias (de origen, género, clase social, trayectoria escolar; Catarci, 2016).

Método

Diseño

En este contexto, en este artículo se busca profundizar en el grado de reconocimiento de la diversidad cultural en los centros escolares, especialmente a nivel de

documentación, actuaciones y de desarrollo de la educación intercultural. A partir de la hipótesis que las acciones para reconocer la diversidad cultural e implementar la educación intercultural no son homogéneas, en consecuencia, unos centros las desarrollan más que otros. Sobre todo, aquellos con mayor presencia de alumnado de origen extranjero se sienten más interpelados y actúan, quedando limitado su desarrollo en el resto de centros escolares. Para dar respuesta a los objetivos y a la hipótesis, se optó por una metodología de investigación cuantitativa y se diseñó una encuesta y un cuestionario dirigido a representantes de equipos directivos de centros escolares de educación primaria de todo el territorio español.

Participantes

La población (N) en la que se centra el estudio son los centros de educación primaria (de 6 a 12 años) de España. Y dado que se pretende analizar cómo se trabaja en los centros educativos, se tomó la decisión de que el mejor perfil de informantes es el de personas muy conocedoras del funcionamiento de las escuelas, es decir, miembros de equipos directivos con años de experiencia en el mismo centro (estableciendo que al menos fuera de cinco años trabajando en la escuela de primaria escogida como punto de muestra). La muestra (n) se calculó tomando como punto de partida los listados de centros existentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional (curso 2018-2019) siendo la población (N) de 13,870 centros de los cuales 10,316 eran de titularidad pública y 3,554 de titularidad privada; se compuso de 1,730 centros, con nivel de confianza del 95.5% en el caso más desfavorable ($p = q = 50\%$) y error estadístico (SD) de $\pm 2.25\%$; fue recopilada de forma proporcional según la distribución de la población de forma que represente la distribución territorial provincial y dentro de ésta la titularidad pública/privada de los centros existentes.

Dentro de los listados provinciales, recopilados previamente y donde constaba el nombre del centro, dirección postal, correo electrónico y teléfono de contacto, además de la titularidad, se seleccionó al azar (a partir de una tabla de números aleatorios), los puntos muestrales hasta obtener la suficiente muestra provincial requerida. El perfil de quienes respondieron al cuestionario es el siguiente: el 57.2% son directoras/es; el 26.2% son jefas/es de estudios, y el 17.2% tienen otras responsabilidades dentro del equipo. Además, el 79.2% de la muestra es de centros públicos; el 2.5%, privados sin concierto¹ y el 18.3%, privados con concierto con la administración educativa. La Tabla 1 presenta el sexo y años de experiencia docente de las personas que

¹ Forma de prestación de servicios a las personas, de carácter social o sanitario (Ley española 11/2016, de 15 de diciembre).

respondieron como representantes del centro escolar elegido como punto de muestra.

Tabla 1

Perfil de sexo y experiencia docente en la escuela de los encuestados

Sexo entrevistado	% de respuestas
Hombre	34.3
Mujer	63.1
No consta	2.7
Experiencia docente en la escuela actual (años)	
Hasta 15 años	68.2
De 16 a 25 años	21.6
Más de 25 años	8.8
No sabe/no responde	1.3
Media	13.06
Desviación Típica	8.28

Instrumento

El instrumento utilizado para recopilar la información fue un cuestionario diseñado por el equipo de investigación del proyecto en una fase teórico-empírica previa. En ella y desde el punto de vista teórico, más allá de profundizar en los resultados de investigaciones realizadas sobre la temática a nivel internacional y español, se analizaron los discursos y las políticas a partir de la documentación de las diferentes administraciones educativas (ministerial y autonómicas). Este análisis, complementado con una fase de entrevistas documentales (dos en cada comunidad o ciudad autónoma) a representantes de la administración educativa, permitió el diseño del instrumento.

El instrumento fue validado por los investigadores del equipo (16) más tres expertos con el perfil de psicopedagogía y sociología, para realizar una valoración y revisión de las preguntas y su grado de adecuación a los objetivos. Se valoró la calidad, la pertinencia respecto al constructo a medir y la relevancia de cada una de las preguntas. Posteriormente fue testado por 35 personas que dieron respuesta al cuestionario. Estos primeros encuestados eran de centros escolares de diferentes provincias, tanto de titularidad pública como privada, contribuyeron a verificar la correcta comprensión y adecuación de las preguntas a los objetivos, la estructura y el orden de preguntas del cuestionario antes de su aplicación.

Las preguntas que se analizan en este texto son, como se indicará más adelante, diversas. Para el análisis del reconocimiento de la diversidad cultural en la documentación se optó por una pregunta con respuesta cerrada de escala. Para detectar acciones específicas (aulas de recepción del alumnado extranjero, adaptación de menús, clases de lenguas y culturas de origen) se formuló directamente la pregunta con respuesta dicotómica, profundizando al dar respuesta afirmativa en

si se trataba de actuaciones en horario escolar o extraescolar y a qué perfil de usuarios se dirigen las acciones. Por último, tras detectar y diferenciar si actúan respecto la educación intercultural, se formuló una pregunta de respuesta abierta y múltiple con el objetivo de detectar las acciones que realizan en este sentido.

Procedimiento

El trabajo empírico se realizó a través de encuestas telefónicas entre el 1 de octubre de 2019 y el 31 de enero de 2020, dado que reducía considerablemente los costes y se trataba de una población de fácil acceso y obtención de respuesta a través de este medio, al existir listados de centros en las administraciones educativas. El trabajo empírico fue realizado por encuestadores con formación previa en el campo educativo y experimentados en la realización de encuestas telefónicas. Una vez finalizado, se codificaron y tabularon todas aquellas respuestas que no habían sido codificadas previamente. Posteriormente, se realizó el análisis estadístico utilizando el programa Star de Pulse Train, con el que se realizó análisis univariados y bivariados y se han aplicado pruebas de significación estadística (Test T de proporciones al 95%).

El diseño y procedimiento se realizó bajo criterios éticos de la convocatoria de investigación de ayudas a Proyectos de I+D+i «Retos investigación» correspondiente 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 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, resolución CSO2017-84872-R). Los datos estadísticos que se presenta aquí serán incorporados a la base del Centro de Investigaciones Sociológicas, a partir de octubre de 2022, tal como lo especifica la convocatoria.

Resultados

Los resultados de la encuesta se presentan en tres bloques: el grado de presencia de la diversidad cultural en la documentación del centro, las actuaciones respecto a la diversidad cultural y qué se hace en nombre de la educación intercultural. Para profundizar el análisis se toma en cuenta la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero en el centro escolar. Esta información se obtuvo directamente de los encuestados, dado que las administraciones educativas no facilitan datos del perfil de los centros escolares en función de esta variable. La pregunta formulada, y de alta respuesta voluntaria, se centró en conocer el porcentaje de alumnado de origen extranjero que estaba matriculado en educación primaria en su centro. La definición de alumnado de origen extranjero era la que los entrevistados, como miembros del equipo directivo,

utilizaban habitualmente: en general, hijos e hijas de madres y padres de origen extranjero, nacidos o no en España. El análisis de las respuestas recibidas reproduce la distribución desigual de alumnado de origen extranjero en los centros escolares de educación primaria españoles: Mientras unos tienen poca presencia de este perfil de alumnado, otros la incrementan de forma considerable, aunque pocos centros informaron no tenerlo. La muestra con la que trabajamos se distribuye de la siguiente forma: el 12.4% no tiene alumnado de origen extranjero; el 30.1% tiene hasta el 5%, el 35% tiene entre 6% y 20%; el 16.4% entre 21% y 50%, y el 6.1% supera el 50%.

La diversidad cultural en la documentación del centro escolar

El primer nivel de análisis se centró en la documentación oficial del centro escolar y en el grado de reconocimiento de la diversidad cultural. Concretamente, se preguntó si el proyecto educativo del centro², el proyecto de dirección, la normativa de organización y funcionamiento del centro (o reglamento de régimen interior) y en la programación anual tenían en cuenta la diversidad cultural. Y, también, si han definido un plan de centro respecto a esa temática. Para conocer el grado, la pregunta se realizó con respuesta dirigida a una escala Likert: “mucho”, “bastante”, “poco” o “nada”, respuestas que fueron traducidas a valores para obtener una media. Se otorgó el valor 4 a la respuesta que indica que se ha tenido “Muy” en cuenta; el valor 3 a “Bastante”; a “Poco” el valor 2, y el valor 1 a “Nada”. La falta de respuesta o la respuesta “No pertinente” no fueron consideradas, esto indica que en el centro escolar no han elaborado el documento por el que se pregunta (ver Tabla 2).

Las respuestas de los representantes de equipos directivos de los centros escolares de educación primaria indican que en todos los casos y con leves diferencias se tiene “bastante” en cuenta la diversidad cultural en los documentos del centro (por hallarse la media cerca de la puntuación 3. Este reconocimiento en la documentación de la diversidad cultural y que hay que realizar acciones difiere según la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela. De forma más concreta, y como muestra la Tabla 2, las escuelas sin este perfil de alumnado presentan una media cercana al 2.6 respecto al proyecto educativo de centro, el proyecto de dirección, las normas de organización y

funcionamiento/reglamento de régimen interior y la programación general anual.

Respecto a todos los documentos, aquellos que tienen hasta un 5% de alumnado de origen extranjero se hallan alrededor de 2.8; los de 6% al 20%, cercanos al 3; los de 21% al 50% coinciden en hallarse en torno al 3.25, y los que tienen más del 50%, entre el 3.4 y 3.5. Como se puede observar, a medida que se incrementa la presencia del citado perfil de alumnado se incrementa el reconocimiento en la documentación de la diversidad cultural y en todos los casos aparece que la diferencia es estadísticamente significativa al 95%, especialmente a partir de una matrícula de alumnado de origen extranjero superior al 20%.

Respecto al grado en que estiman que su escuela ha definido un plan de acción respecto a la diversidad cultural, la respuesta es superior al “bastante” (media 3.25 sobre 4 puntos). Esto está más definido en los centros con mayor presencia de alumnado de origen extranjero (2.9 en los que no tienen; 3.12 entre los que tienen hasta el 5%; 3.3 los del 6% al 20%; 3.5 los del 21% al 50% y 3.58 en los de más del 50%).

Es posible que en el centro escolar exista un plan de convivencia, sobre el que se preguntó si lo tenían. El 78.2% indica tenerlo, y excepto en los casos de los que no tienen alumnado de origen extranjero (76.3%), a medida que este alumnado aumenta se incrementa la existencia de este plan (75.2% del rango hasta 5%; 78.5% en el rango 6%-20%; 82% en el rango 21%-50%, y el 83.8% del rango sobre el 50%). Se observa la diferencia según mayor o menor presencia de este alumnado, incluso en cuestiones que implican al conjunto.

Actuaciones respecto a la diversidad cultural

Una de las actuaciones que se han desarrollado en España han sido las aulas específicas para alumnado de origen extranjero recién llegado al país que permiten, con una estancia temporal, el aprendizaje de la lengua de comunicación de la escuela y del funcionamiento de la misma (Arroyo & Berzosa, 2017). Estas aulas existen en el 11.5% de los centros encuestados, su presencia es más frecuente y estadísticamente significativa al 95% la diferencia, cuanto más alumnado de origen extranjero está matriculado en el centro escolar (4.6% de los centros que tienen hasta un 5%; 10.2% de los de 6%-20%; 24.3% de los de 21% a 50%, y 39% de los que superan el 50%, tienen este tipo de aulas).

² Documento que define cómo funciona el centro educativo: principios rectores que lo diferencian de otros centros, actuaciones de adaptación al entorno; líneas de atención a la diversidad y los objetivos a medio

plazo; desglosa las líneas maestras de organización que se concretan en el proyecto curricular, etc.

Tabla 2*Grado en que se considera la diversidad cultural a nivel de documentación de centro*

Alumnado de origen extranjero en el centro						
Grados	Total	Rango				
		Ninguno	Hasta 5%	6%-20%	21%-50%	Sobre 50%
Proyecto Educativo del Centro trabaja diversidad cultural						
Mucho	22.0	8.8	15.4	20.7	37.0	48.6
Bastante	51.5	39.1	52.0	58.5	48.2	42.9
Poco	22.2	38.1	28.4	17.9	13.0	8.6
Nada	1.0	2.8	1.2	0.7	0.4	-
No sabe/no responde	1.4	2.8	1.3	1.5	1.1	-
No pertinente	1.9	8.4	1.7	0.8	0.4	-
Media	2.98	2.61	2.84	3.02	3.24	3.40
Desviación típica	0.71	0.71	0.69	0.65	0.68	0.64
Proyecto Dirección considera la diversidad cultural						
Mucho	23.6	12.6	14.2	22.6	41.2	50.5
Bastante	46.8	30.2	48.2	52.4	46.8	41.0
Poco	19.1	36.3	26.3	15.4	7.0	1.9
Nada	1.9	3.3	2.9	1.5	0.4	1.0
No sabe/no responde	2.3	3.7	2.1	2.5	1.8	1.0
No pertinente	6.4	14.0	6.3	5.6	2.8	4.8
Media	3.01	2.63	2.81	3.05	3.35	3.49
Desviación típica	0.74	0.79	0.73	0.69	0.63	0.60
Normas organización y funcionamiento de centro (NOFC) o Reglamento de régimen interior (RRI) consideran la diversidad cultural						
Mucho	22.5	11.6	15.0	21.3	38.7	45.7
Bastante	49.4	35.3	49.9	55.5	46.1	49.5
Poco	20.3	34.9	27.4	16.4	11.3	2.9
Nada	2.5	4.7	2.7	2.3	1.4	1.0
No sabe/no responde	2.2	3.3	2.3	2.1	1.8	1.0
No pertinente	3.0	10.2	2.7	2.3	0.7	-
Media	2.97	2.62	2.81	3.00	3.25	3.41
Desviación típica	0.75	0.78	0.72	0.70	0.71	0.60
Programación General Anual (PGA) considera la diversidad cultural						
Mucho	24.3	10.2	17.1	22.8	40.8	52.4
Bastante	51.1	37.2	49.1	60.0	48.6	44.8
Poco	19.3	34.4	28.6	13.7	8.8	2.9
Nada	1.6	4.7	1.5	1.3	0.7	-
No sabe/no responde	1.6	3.3	1.3	1.7	1.1	-
No pertinente	2.1	10.2	2.3	0.5	-	-
Media	3.02	2.61	2.85	3.07	3.31	3.50
Desviación típica	0.72	0.76	0.72	0.65	0.66	0.56
Grado de desarrollo de un plan de centro de diversidad cultural						
Mucho	35.5	19.1	27.3	37.2	51.4	58.1
Bastante	48.3	41.4	54.5	50.9	40.1	39.0
Poco	9.1	20.9	11.3	7.3	2.8	1.0
Nada	1.3	3.3	2.1	0.7	-	-
No sabe/no responde	2.1	4.7	1.7	2.0	2.1	-
No pertinente	3.6	10.7	3.1	2.0	3.5	1.9
Media	3.25	2.90	3.12	3.30	3.51	3.58
Desviación típica	0.68	0.79	0.69	0.63	0.56	0.51

Otras acciones realizadas respecto a la diversidad cultural son: adaptación de los menús a la diversidad cultural y religiosa (66.3%), la impartición de clases de lengua de origen (5.3%) y de cultura de origen (3.8%; ver Tabla 3). Todas estas acciones se relacionan con la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero, en todos los casos la diferencia es estadísticamente significativa al 95%, especialmente a partir de una matrícula de este alumnado superior al 20%.

Las clases de lenguas de origen -minoritarias-, se realizan principalmente en el centro, en horario extraescolar (91.2%), solo el 11% lo hace o también lo hace en horario escolar (el 1.1% de los encuestados no lo indicó). El horario escolar se reduce a medida que se incrementa el alumnado extranjero (el 25% donde hay hasta un 5%; el 13.3% en el rango entre 6% y 20%, y el 97% en el rango entre 21% y 50%), siendo extraescolar en todos los casos donde esta presencia es superior al 50%. En el 60.4% de los casos, estas clases van dirigidas al conjunto del alumnado; en el 37.4% solo al alumnado de origen extranjero; a las familias de origen extranjero en el 2.2, y al conjunto de familias en el 1.1%. Ofrecer estas clases a todo el alumnado se relaciona con su presencia: el 25% donde hay hasta un 5%; el 56.7% en el rango entre 6% y 20%; el 61.3% en el rango entre 21% a 50%, y el 76.2% donde se supera el 50%. Las lenguas que se imparten son el árabe (46.2%), el rumano (30.8%), chino/mandarín (8.8%), urdu (1.1%), entre otras con menor respuesta.

Respecto a las clases de cultura de origen, el 75.4% de los centros que las imparten lo hacen de forma extraescolar, mientras que el 21.5% en horario escolar (el resto no responde). Que sean extraescolares se relaciona con la presencia de alumnado de origen extranjero, a medida que este aumenta, más se realiza de forma extraescolar (en el 33% de los que tienen alumnado de origen extranjero y este es inferior al 6%; el 73.7% del rango entre 6%-20%; el 80.8% en el rango 21%-50%; y 92.3% en los centros con más del 50%).

Estas clases están pensadas para todo el alumnado en el 66.2% de los casos, aunque el 30.8% solo las ofrece al

alumnado de origen extranjero. Un 3.1% no responde, pero otros 3.1% indican que están dirigidas al conjunto de las familias. Respecto de sobre que culturas imparten formación los centros escolares (pregunta con respuesta completamente abierta y múltiple), las respuestas muestran una línea parecida a las lenguas: la respuesta más frecuente es la cultura árabe (41.5%), la musulmana (12.3%), la rumana (21.5%), la China (3.1%), entre otras muy minoritarias. Se observa que las respuestas apuntan a que esta impartición se relaciona con las lenguas y, en algunos casos, se menciona el tema religioso.

Acciones respecto la educación intercultural

Otro bloque de preguntas del cuestionario centró la atención en la educación intercultural y qué se hace en su nombre. Una primera distinción es entre aquellos que realizan acciones y los que no, y los primeros no llegan a la mitad de los centros en los que se realizó la encuesta. Concretamente, el 42% de los encuestados indica realizar acciones relacionadas con la educación intercultural. Eso sí, este porcentaje difiere según la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero. En esta dirección, realizan acciones el 31.2% de los centros sin alumnado del citado perfil; el 34% de los que tienen hasta el 5%; el 46.3% de los que tienen entre 6% y 20%; el 47.5% del rango entre 21% a 50%, y el 64.8% de los que tienen más del 50%. Se sigue observando una relación directa entre el actuar y la matrícula del alumnado de origen extranjero.

¿Qué tipo de acciones se realizan en línea a la educación intercultural? Las numerosas y diversas respuestas recibidas fueron agrupadas diferenciando las acciones en dos bloques: las generales del centro y las educativas de aula propiamente. Las acciones generales se realizan en el 62.4% de los centros que actúan en relación a la educación intercultural (el 42%, representando al 26.19% del total de centros los que realizan acciones generales de educación intercultural). Nuevamente, aunque con menor diferencia, dado nos centramos solamente en los centros que actúan en relación a la educación intercultural, se mantiene la relación entre implantar este tipo de actuación y la presencia de alumnado de origen extranjero.

Tabla 3
Acciones respecto la diversidad cultural

Acciones	Total	Alumnado de origen extranjero en el centro				
		Rango				
		Ninguno	Hasta 5%	6%-20%	21%-50%	Sobre 50%
Adaptación de los menús a la diversidad cultural/religiosa	66.3	27.9	62.2	74.9	79.6	80
Clases de lengua de origen de familias origen extranjero	5.3	0.5	1.5	5.0	10.9	20
Clases de cultura de origen de familias origen extranjero	3.8	0.5	1.2	3.1	9.2	12.4

Los centros que menos realizan acciones generales para trabajar la educación intercultural son aquellos que no tienen este perfil de alumnado (aunque el 52.2% indica realizar alguna), seguidos de los que tienen matrícula hasta el 5% (61%); de 6% a 20% (63.9%); de 21% a 50% (64.4%) y los que superan el 50% (64.7%). Las acciones generales que mencionan son: tener en cuenta la diversidad cultural en la sociedad y en la escuela en todas sus acciones, decisiones y niveles educativos del centro escolar (27.9%), favorecer la convivencia entre culturas y religiones en el centro escolar (15%), fomentar la inclusión de todo el alumnado (9.9%) y fomentar/potenciar la igualdad de oportunidades y equidad de todo el alumnado (5.8%), además de acciones específicas relacionadas con las familias. Respecto a las familias, el 19.5% indica que organiza y realiza actividades en las que implica a las familias y el 11.4% que lo hace, pero las actividades se dirigen sólo a las familias; y de forma más amplia, el 7.6% menciona acciones de apertura del centro a la comunidad.

Por otro lado, entre los encuestados que indican realizar acciones relacionadas con la educación intercultural, las acciones que hemos definido como educativas de aula, más específicas, son las más comunes (el 38.79 del total de la muestra y el 82.3% de los centros que actúan en educación intercultural). En este caso no existe diferencia estadísticamente significativa en función de la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero en el centro escolar. Esta variable parece influir menos al referirnos a acciones generales tales como trabajar la temática en actividades específicas (43.5%) y en asignaturas específicas (10.7%), siendo menos frecuente el enfoque de desarrollarlas de forma transversal en el currículo (20.9%). Este último enfoque es más común en los centros con mayor presencia de alumnado de origen extranjero: el 24.4% en el rango de 21% al 50%, y el 30.9% entre los que superan el 50% (en los demás rangos se reduce al 18.5%), aunque en estos centros de mayor presencia, el enfoque no se reduce a trabajarlo de forma específica en actividades y asignaturas, indicando que en este perfil de centros se desarrolla de múltiples formas, incorporando con mayor frecuencia enfoque transversal. Al centrarnos en acciones específicas de aula, las diferencias se reducen, indiferentemente de la mayor o menor presencia de alumnos de origen extranjero en los centros.

Discusión y conclusiones

El trabajo realizado constata, como otros (García-Castaño & Rubio, 2013; Goenechea, 2016; Hernández-Castilla, 2020; Síndic de Greuges, 2016, 2019), la existencia de desigual presencia de alumnado de origen extranjero en

los centros escolares españoles y su distribución desigual en el territorio. Además, la investigación realizada presenta que la mayor o menor presencia comporta mayor o menor reconocimiento de la diversidad cultural en la documentación de los centros escolares, así como dedicar más o menos esfuerzos a la organización de acciones concretas y a la materialización de la educación intercultural.

La encuesta ha permitido tres niveles de análisis: el reconocimiento de la diversidad cultural en la documentación del centro, las acciones respecto a la diversidad cultural (de aula, en los menús, clases de cultura y lenguas de origen) y la educación intercultural. La documentación del centro es un indicador del grado de reconocimiento, y las respuestas dadas por los representantes de equipos directivos de centros escolares indican que se tiene “bastante” en cuenta la diversidad cultural en los documentos del centro. Aunque este reconocimiento no es idéntico ya que en función de la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero éste difiere y sigue la lógica, que también observamos en las acciones específicas respecto a la diversidad cultural y la educación intercultural.

La educación intercultural, aunque solo en el 42% de los centros escolares la tengan presente, ha evolucionado con los años y se ha ido, en parte, consolidando en España desde mediados de los años noventa (Garreta, 2003; 2014). Aunque es evidente que sigue existiendo una brecha entre el discurso y su desarrollo práctico como mostramos y como también indican otros estudios (Sikorskaya, 2017). La educación intercultural debe ir más allá del enfoque teórico (Aguado & Mata, 2017) y no limitarse a promover estrategias para el alumnado de origen extranjero (Catarci, 2016) sino que debe implicar al conjunto del alumnado (Council de Europe, 2008; 2016; European Commission, 2016; Leiva, 2017; Portera, 2019; Sikorskaya, 2017; Unesco, 2017) e impregnar el sistema educativo y las prácticas (en todas las materias del currículo, y sobre todo en la vida general del centro educativo (Osuna, 2012).

En concreto, los centros cuentan con aulas de incorporación del alumnado de origen extranjero recién llegado (11.5%), adaptan los menús (66.3%) e imparten clase de lengua (5.3%) y cultura (3.8%) de origen, y siempre se actúa más a mayor presencia del citado perfil de alumnado. Pero es cierto, como Arroyo y Berzosa ya indicaban en 2017, que un problema importante es que las lenguas y culturas de origen aún están poco presentes en el sistema educativo español.

Respecto la educación intercultural y su concreción, se ha diferenciado entre acciones generales de los centros

escolares y aquellas específicas de aula que parece, a la luz de los resultados, que son más numerosas (el 38,79% de los centros las realiza, siendo el 82.3% de los que indican trabajar la educación intercultural, en comparación al 26.19 y 62.4% que actúan de forma más general). Las acciones específicas, diversas, son frecuentes en el conjunto de centros escolares que trabajan la educación intercultural sin que la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero suponga mayor o menor actuación en este sentido. Cuando nos referimos a acciones generales esta variable resulta relevante, y son las escuelas con mayor presencia las que más definen e intervienen. La relación a mayor presencia más tomar en cuenta acciones generales nos indica que existe un segundo frente de trabajo. Ya no solo se trata de desarrollar la educación intercultural en general, sino que hay que tener en cuenta estos dos niveles y que, dentro del déficit de actuaciones; recordemos que sólo el 42% de las escuelas han indicado realizar acciones respecto educación intercultural, lo que ya indica que no se concreta a nivel práctico que debe considerarse/realizarse en todos los centros escolares, las acciones generales aún son más deficitarias y se realizan más cuando el alumnado del centro se percibe como “diverso o diferente culturalmente” (Llevot & Bernad, 2019).

A la luz de los datos, y desde la perspectiva de que la educación intercultural pretende preparar a todo el alumnado para convivir en una sociedad culturalmente diversa (Aguado & Malik, 2001; Portera 2019; Sikorskaya, 2017) y no solo actuar para integrar el alumnado de origen extranjero, parece del todo necesario insistir en que las escuelas españolas la incorporen en mayor medida en la documentación y especialmente, en sus acciones generales de centro y específicas de aula la educación intercultural, lo que si bien ha evolucionado, aún contiene el sesgo original de creer que estas temáticas deben ser tratadas en los centros y aulas que tienen diversidad cultural (léase alumnado de origen extranjero principalmente), y que los centros restantes tienen otras prioridades o “no va con ellos”.

Una limitación de esta investigación es el hecho que una encuesta no permite ir más allá de lo que las personas que responden quieren decir. No es posible analizar lo que consta en los documentos de cada centro y verificar lo que realmente se hace. Para suplir esta limitación, se proyectó la realización de un trabajo etnográfico - también en escuelas de primaria- para profundizar en las acciones implementadas por los centros escolares con mayor presencia de alumnado de origen extranjero (19 centros con un porcentaje superior al 50% de alumnado matriculado de origen extranjero). Este acercamiento, desde una perspectiva más cualitativa, permitirá conocer

con mayores detalles cómo se trabaja la diversidad cultural en los centros escolares españoles.

Referencias

- Aguado, T. & Malik, B. (2001). Cultural diversity and school equality: Intercultural education in Spain from a European perspective. *Intercultural Education*, 12(2), 149-162.
<https://doi.org/10.1080/14675980120064791>
- Aguado, T. & Mata, P. (Eds.; 2017). *Educación intercultural*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Arroyo, M. J. & Berzosa, I. (2017). Atención educativa al alumnado inmigrante: En busca del consenso. *Revista de Educacion*, 2017(379), 192-203.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>
- Banks, J. A. & McGee-Banks, C. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. A. McGee-Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (pp. 3-30). Wiley.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93-104.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Bartolomé, M. (1997). Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural: El estado de la cuestión en Cataluña. In M. Bartolomé (Ed.), *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 27-81). CEDECS.
- Bernabé Villodre, M. M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: Cambios necesarios. *Hekademos Revista Educativa Digital*, 13, 65-75.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6236501.pdf>
- Catarci, M. (2016). Educação intercultural: Teorias, políticas e práticas de pluralismo cultural no sistema de ensino italiano. *REMHU, Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana*, 24(46), 129-141.
<https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004609>
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can School diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilation assessed. *Personality and Sociology. Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618.
<https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE; 2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo de España*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Conseil de l'Europe (1983). *L'éducation des enfants migrants: Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (1989). *L'éducation interculturelle: Concept, contexte et programme*. Conseil de la Coopération Culturelle.
- Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue: "living together as equals in dignity"*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing.
- European Commission (2016). *Strategic plan 2016-2020: Education and culture*. <https://bit.ly/3zZAKiu>
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Panayiotis, A. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318. <https://doi.org/10.1002/berj.3080>
- Fine-Davis, M. & Faas, D. (2014). Igualdad y diversidad en el aula: Una comparación de las actitudes de los estudiantes y profesores en seis países europeos. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
- García-Castaño, F. J., Granados, A., & García-Cano, M. (2009). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. *Laboratorio de Estudios Interculturales*.
- García-Castaño, J. & Rubio, M. (2013). Juntos pero no revueltos: Procesos de concentración escolar del 'alumnado extranjero' en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7-31.
- García-Castaño, F. J., Rubio, M., & Fernández, J. (2018). Las trampas de la diversidad: Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1), artículo 1. <http://hdl.handle.net/10481/54679>
- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2), artículo 3. <http://hdl.handle.net/10481/33422>
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural: La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Garreta, J., Aneas, A., Benabarre, R., Bernat, O., Llevot, N., & Torrelles, A. (2021). *Escola i diversitat cultural a Catalunya: Evolució, situació i reptes de futur*. Pagès.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 111-119.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L., & Molinuevo J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Hernández-Castilla, R. (2020). Segregación y/o racismo: ¿Elección de centro educativo por las familias? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 197-221. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15363>
- Leiva, J. J. (2017). La escuela intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- Llevot, N. & Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): Retos y desafíos. *Rivista Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76-92. <https://doi.org/10.14605/EI1721906>
- Ohi, S., O'Mara, J., Arber, R., Hartung, C., Shaw, G., & Halse, C. (2018). Interrogating the promise of a whole-school approach to intercultural education: An Australian investigation. *European Educational Journal*, 18(2), 234-247. <https://doi.org/10.1177/1474904118796908>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2013). *PISA 2012 Results. Excellence through Equity. Giving every student the chance to succeed*. (vol. II). OECD Publishing
- Osuna, C. (2012). Entorno a la educación intercultural: Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 35-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182>
- Peñalva, A. (2009). Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: Un recorrido histórico. *Migraciones*, 26, 85-114.
- Portera, A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione Interculturale: Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 1-10. <https://doi.org/10.14605/EI1721901>
- Radhouane, M. (2016). Former les enseignants aux approches interculturelles: Un consensus international aux orientations diverses. *L'Education en Débats: Analyse Comparée*, 8, 22-42.

- Rodríguez, R. M. (2009). *La investigación sobre la educación intercultural en España*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 1-29.
<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/6/6>
- Sikorskaya, I. (2017). Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016). *Working Papers Centro Studi Europei*, 17, 1-22.
<http://dx.doi.org/10.14273/unisa-951>
- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió de l'alumnat*. Síndic de Greuges.
- Síndic de Greuges (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*. Síndic de Greuges.
- Terrén E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. Servicio de Publicacions da Universidade da Coruña.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO (2017). *Competencias interculturales: Marco*

conceptual y operativo. UNESCO Biblioteca Digital.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Sobre los autores y la autora:

Jordi Garreta-Bochaca es sociólogo, doctorado en Sociología por la Univ. Autònoma de Barcelona (España). Es académico e investigador del Depto. de Geografía y Sociología de la Univ. de Lleida. Sus principales áreas de investigación son la sociología educacional y sociología de las migraciones.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-3434-9441>

Àngels Torrelles-Montanuy es socióloga graduada por la Univ. de Lleida (España). Es académica e investigadora del Depto. de Geografía y Sociología de la misma universidad.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-7347-4571>

Héctor Cárcamo-Vásquez es sociólogo y Mg. en Investigación Social y Desarrollo por la Univ. de Concepción (Chile), Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid; y académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Univ. del Bío-Bío (Chile).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>