

4



La diversidad sociocultural y lingüística en el desarrollo curricular: un estudio comparado en España, Finlandia e Irlanda

*Socio-cultural and linguistic diversity and
in the curricular development: a comparative
study in Spain, Finland and Ireland*

**Adrián Neubauer*;
Sara Álvarez Pavón**;
M^a Ángeles Nicolás Ruiz*****

DOI: 10.5944/reec.41.2022.31018

Recibido: **22 de junio de 2021**

Aceptado: **27 de diciembre de 2021**

*ADRIÁN NEUBAUER: Graduado en magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria. Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Experiencia profesional en la Comunidad de Madrid como maestro de Educación Primaria en escuelas públicas. Actualmente realizando el doctorado y contratado FPI en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Las principales líneas de investigación son: los derechos humanos, los derechos de la infancia, el derecho a la educación y la política educativa supranacional. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6774-1538>. **Datos de contacto:** E-mail: adrian.neubauer@uam.es

SARA ÁLVAREZ PAVÓN: Estudiante del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria (UAM). Líneas de investigación: derecho a la educación, equidad e inclusión social y migración.. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4961-0099>. **Datos de contacto: E-mail: sara.alvarezp@estudiante.uam.es

***M^a ÁNGELES NICOLÁS RUIZ: Estudiante del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria (UAM). Líneas de investigación: derecho a la educación, equidad e inclusión social y migración. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5989-6783>. **Datos de contacto:** E-mail: mariaa.nicolas@

Resumen

En un contexto en el que la interacción entre las diferentes culturas es cada vez mayor, la educación cobra un rol fundamental a la hora de formar ciudadanos capaces de integrarse dentro de la sociedad global a la que pertenecen. España, Finlandia e Irlanda son países pertenecientes a la Unión Europea (UE) que presentan una gran riqueza cultural y lingüística; por ello esta investigación busca analizar y comparar las similitudes y diferencias en el currículo de la etapa obligatoria relativas a los términos de diversidad sociocultural y lingüística en estos países. Para esta investigación se ha realizado un estudio cualitativo de cada legislación con objeto de yuxtaponer los resultados y finalmente elaborar un análisis comparado que permita establecer una serie de consideraciones y conclusiones. Las páginas que siguen muestran una clara importancia de la interculturalidad y diversidad en los respectivos currículos, en especial en las asignaturas de «Historia», «Religión», «Educación Física» y segundos idiomas. Este contenido es presentado desde una perspectiva transversal, favoreciendo así una educación intercultural basada en el respeto a la diversidad y en el desarrollo de una identidad cultural propia.

Palabras clave: desarrollo de programas de estudios; política de la educación; educación inter-cultural; educación comparada; diferencia cultural.

Abstract

In a context in which the interaction between different cultures is increasing, education plays a fundamental role in the formation of citizens capable of taking part into the global society to which they belong. Spain, Finland and Ireland are countries belonging to the European Union (EU) that present a great cultural and linguistic richness; therefore, this research seeks to analyse and compare the similarities and differences in the curriculum of the compulsory stage regarding the terms of sociocultural and linguistic diversity in these countries. For this research, a qualitative study of each legislation has been carried out in order to juxtapose the results and finally to elaborate a comparative analysis that allows us to establish a series of considerations and conclusions. The following pages show a clear importance of interculturality and diversity in the curriculum, especially in the subjects of "History", "Religion", "Physical Education" and second languages. This content is presented from a transversal perspective, thus favouring an intercultural education based on respect for diversity and the development of a cultural identity of its own.

Keywords: curriculum development; educational policy; intercultural education; comparative education; cultural pluralism.

1. Introducción

La movilidad de personas es una de las dinámicas que se ha intensificado como resultado del proceso de globalización (Loterio-Echeverri y Pérez, 2019). Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Portal de Datos Mundiales sobre la Migración, 2021a), en 2020 el número total de migrantes internacionales ascendió en España a 6.800.000, en Finlandia a 386.000 y en Irlanda a 871.300. Este fenómeno afecta en gran medida a los menores y así lo demuestran las cifras de UNICEF (2021), según las cuales en 2020 un 7 % de la población migrante en Europa es menor de edad. Los Estados no pueden permanecer ajenos a esta situación, y como resultado se han llevado a cabo una serie de políticas orientadas a la formación de «ciudadanos capaces de desenvolverse en un mundo global» (Poblete, 2018, p. 52) y de reconocer, saber valorar y respetar la diversidad. En este escenario de gran heterogeneidad cultural, los sistemas educativos adquieren un protagonismo cada vez mayor a la hora de visibilizar las diferentes culturas, no como un elemento diferenciador, sino como un ingrediente integrador y articulador (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019; Rengi y Polat, 2019). Dicho de otra manera, tal y como plantean Viecco *et al.* (2017), la escuela debe ser un lugar de encuentro de diferentes culturas donde esta diversidad sea valorada como una fuente de riqueza y conocimiento en vez de generar rechazo o discriminación.

Es en este escenario educativo plural en el que el análisis comparativo de legislaciones ha tenido un gran desarrollo como forma de hacer frente a los retos planteados por el sistema mundial actual. En este contexto, resulta fundamental conocer las esferas sociales, culturales y políticas del país para así comprender la organización y particularidades de su sistema educativo (Di Tullio, 2019). Este análisis mejora la calidad de los sistemas educativos, ya que permite conocer si los contenidos propuestos en los currículos nacionales se adaptan al escenario correspondiente tanto a nivel nacional como global (Herrera *et al.*, 2018). Tomando como referencia este marco, y con el objetivo de contribuir a un proceso de reflexión que pueda llevar a posibles mejoras y transformaciones, el propósito de este estudio es el de analizar el desarrollo curricular de la diversidad sociocultural, la interculturalidad y la identidad cultural en España, Finlandia e Irlanda.

2. Marco teórico

2.1. Conceptualización de la diversidad cultural y lingüística

La diversidad sociocultural se puede entender como las cualidades que presenta cada individuo en la sociedad y que están relacionadas con un conjunto de factores sociales, culturales, económicos, étnicos y religiosos (Rodríguez, 2019). Dichas cualidades se desarrollan en el tiempo y desde el ámbito educativo se debe poner el foco en el respeto a la heterogeneidad de todas las personas (Castaño *et al.*, 2018). A pesar de que en las legislaciones educativas se alude al respeto a la diversidad, en la práctica sucede frecuentemente que esa heterogeneidad se convierte en homogeneidad (Castaño *et al.*, 2018). De esta forma, al tratarse de un proceso dinámico, la normativa educativa debe tener en cuenta estos aspectos para promover valores de respeto y tolerancia a fin de garantizar la integración e igualdad de oportunidades del alumnado.

Desde una perspectiva educativa, la diversidad lingüística es otro concepto de gran importancia, ya que los alumnos conviven entre diferentes lenguas y deben ser conscientes

de que todas ellas tienen la misma importancia independientemente de su origen. En consecuencia, hay que promover distintas lenguas y sus aspectos culturales inherentes para lograr el respeto a las minorías y construir una sociedad en progreso (Del Carpio, 2018). De esta manera, se debe fomentar la pluralidad lingüística y dar visibilidad a la lengua materna para favorecer la diversidad lingüística (Louzao, 2015).

Otros aspectos en los que debemos detenernos son las diferencias entre interculturalidad y multiculturalidad. La primera hace alusión a la interrelación entre distintas culturas, es decir se pone el foco en la integración y la calidad de las relaciones intergrupales de una sociedad o de un determinado grupo (Dietz, 2017). Mientras tanto la multiculturalidad se entiende como la presencia de distintas culturas en un mismo lugar en las que no existe ninguna relación entre ellas e incluso puede llevar a conflicto (Hidalgo, 2017). En consecuencia, se evidencia la importancia que reside en el valor de la interculturalidad para alcanzar una sociedad en progreso.

También cabe considerar que uno de los objetivos de la educación es que los educandos conozcan su patrimonio cultural, entendiendo el presente a partir del estudio y la comprensión de hechos pasados (Ortega, 2018). Consecuentemente, es fundamental que reconozcan su identidad cultural y se sientan representantes y orgullosos de ella, conformando una ciudadanía satisfecha de sus valores identitarios (Ortega, 2018).

2.2. La diversidad cultural y lingüística en el marco supranacional

En el ámbito supranacional encontramos referencias a la educación intercultural desde la «Constitución de la UNESCO» (1945), donde se fomenta la cooperación y el respeto entre los pueblos. Posteriormente, la «Declaración sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos» (2011) ensalza la importancia de que se brinde una educación intercultural a los colectivos vulnerables apoyándose en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Además, añade que la formación docente es un elemento clave para que esta se desarrolle eficazmente bajo la responsabilidad del Estado.

En el plano europeo inicialmente se manifestó la necesidad de que los estudiantes migrantes mantengan su identidad cultural mediante el aprendizaje de la lengua y la cultura materna (DO, C38/1, 1976). Más tarde, se reforzó esta cuestión al afirmar que una verdadera educación de calidad necesita promover la diversidad cultural y la enseñanza lingüística (DO, L176/1, 1990). Después, se incidió en fomentar la dimensión intercultural mediante cursos y materiales pedagógicos específicos (DO, C229/1, 1994). También se ensalzó la pluralidad como un rasgo intrínseco de la UE (DO, C393/15, 2012), por lo que se invitó a los Estados miembros a mejorar la formación docente en esta cuestión, reforzar la comprensión de la diversidad cultural en el currículo y utilizar materiales didácticos a favor de la diversidad cultural.

Esta tendencia se consolidó en la segunda fase del programa Sócrates (DO, L28/1, 2000), donde se advierte de la importancia de que la educación promueva una dimensión intercultural. Para ello, es preciso fomentar el conocimiento de las lenguas minoritarias, algo que también comparte el programa Comenius (DO, L28/1, 2000) en su Acción 1, donde propone:

- Desarrollar proyectos para promover el conocimiento intercultural.
- Fortalecer la formación inicial y continua del profesorado.

Poco más tarde, las «Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre la educación de los niños procedentes de la migración» (DO, C301/5, 2009) insisten en la

importancia de que el profesorado reciba una formación especializada en diversidad cultural y lingüística, que le permita elaborar materiales y emplear metodologías propicias para promover estos valores. Además, se reconoce el derecho de los estudiantes inmigrantes a aprender su lengua nativa para que puedan desarrollar su identidad cultural. Por otro lado, esta cuestión se ha recogido con cierta intensidad en la normativa referida a la población romaní (Recomendación, 2000/4; Recomendación 2009/4).

En los últimos años se ha reforzado considerablemente la presencia de estos elementos en las políticas educativas europeas. Probablemente, una de las más significativas sea la «Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente» (DO, C189/01, 2018), donde se fomenta el respeto hacia las minorías y la valoración de la diversidad. Además, existen otros referentes normativos que consolidan y fortalecen el respeto, la valoración y la promoción de la diversidad cultural (DO, C105/1, 2016) y lingüística (DO, C189/15, 2019) en el ámbito educativo.

Por último, cabe hacer referencia a la competencia global, incluida y evaluada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en la prueba estandarizada de PISA 2018. Esta competencia hace referencia a la capacidad que desarrollan los estudiantes de poder participar de forma activa y constructiva en la sociedad (Valle, 2021). Se trata de una combinación de habilidades y conocimientos que permiten abordar las cuestiones de forma constructiva y teniendo en consideración el respeto a la Dignidad Humana, el bien común y el desarrollo sostenible (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2020). El interés a nivel supranacional de evaluar la competencia global pone en relieve la demanda cada vez mayor de formar ciudadanos capaces de apreciar las ventajas de las diferencias culturales con una mirada global que trascienda las diferencias culturales.

3. Metodología

En primer lugar, el objeto de estudio de la investigación es el desarrollo curricular de la diversidad, la interculturalidad y la identidad cultural en España, Finlandia e Irlanda. La elección de estos países responde a distintos factores. El primero fue su localización geográfica, que permite realizar una comparación entre países del norte (Finlandia e Irlanda) y el sur de Europa (España). Igualmente, los tres países cuentan con una notable diversidad lingüística en sus territorios nacionales. Además, los tres son Estados miembros de la UE. Asimismo, se han planteado los siguientes objetivos:

1. Identificar las referencias en el currículo a la diversidad sociocultural, la interculturalidad y la identidad cultural en España, Finlandia e Irlanda.
2. Analizar el desarrollo curricular de dichos contenidos en los tres países.

Para alcanzar dichos objetivos, se ha aplicado la metodología propia de la Educación Comparada. También se ha empleado una metodología cualitativa de Análisis Documental para la recogida de datos (Pacheco, 2021). Las unidades de análisis han sido los currículos educativos de los tres países relativos a la educación obligatoria, que se corresponden con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) con las etapas CINE 1-2 (UNESCO-UIS, 2013), que son:

- España: Real Decreto 126/2014 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2014) y Real Decreto 1105/2014 (MECD, 2015).
- Finlandia: National core curriculum for basic education (Finnish National Board of Education [FNBE], 2016).

- Irlanda: el conjunto de normativa que regula el currículo de la etapa CINE 1 (Government of Ireland [GI], 1999a, 1999b, 1999c, 1999d; 1999e, 1999f, 1999g, 2019) y CINE 2 (GI, 2015a, 2015b, 2016, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e, 2017f, 2017g, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

Este estudio ha seguido las siguientes fases (Pacheco, 2021): (i) descripción de los datos; (ii) interpretación de la situación empleando desde enfoques multidisciplinares; (iii) yuxtaposición; (iv) y comparación. En la primera fase se identificó la legislación nacional educativa vigente en la educación obligatoria, que han sido las unidades de análisis del estudio. Posteriormente, se delimitaron los parámetros a tener en consideración a la hora de realizar el análisis y se seleccionaron dos dimensiones estrechamente relacionadas con el objeto de estudio: diversidad sociocultural y diversidad lingüística.

Durante la segunda fase se expuso la realidad social de los tres países. Seguidamente, se realizó una aproximación a la organización y la estructura de sus sistemas educativos, utilizando como referente el modelo de Ducoing-Watty y Rojas-Moreno (2017), que facilitó la interpretación, la contextualización y el análisis de los currículos educativos estudiados. Por último, y con objeto de lograr una mejor comprensión, las fases de yuxtaposición y comparación se han desarrollado conjuntamente en el apartado de resultados.

4. Fase descriptiva e interpretativa

4.1. España

4.1.1. Marco sociopolítico, demográfico y económico

La organización territorial de España se compone de 17 Comunidades Autónomas y dos Ciudades Autónomas (Ceuta y Melilla), que están situadas al norte de África. Además, es una monarquía parlamentaria, que cuenta con división de poderes.

Demográficamente está conformada por una población de 47.076.780 habitantes, de los cuales el 19 % de su población vive en zonas rurales (Banco Mundial, 2021). En el ámbito económico, España tiene un PIB de 33.392,53 millones de dólares y una renta per cápita de 33.392,53\$ (Banco Mundial, 2021).

Dicho esto, la población romaní es la etnia minoritaria con mayor representación social, aunque la diversidad está muy presente en el país, ya que el 11,42 % de su población es de origen inmigrante (INE, 2021). Por otro lado, la pluralidad lingüística es una de sus señas identitarias, puesto que oficialmente están reconocidos el catalán, el euskera, el gallego, el occitano y el valenciano como lenguas cooficiales.

4.1.2. El sistema educativo español: estructura, normativa y regulación

La educación obligatoria en España comienza en la etapa CINE 1 a los 6 años (Eurydice, 2020). La Educación Primaria (CINE 1) se compone de seis cursos que se desarrollan hasta los 12 años, momento en el que los discentes pasan a la Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2), que está conformada por cuatro cursos (12-16 años) (Eurydice, 2020).

Actualmente el sistema educativo español se encuentra inmerso en un proceso de reformas educativas, que hasta la fecha se ha cristalizado en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Jefatura del Estado, 2020). Asimismo, de la Ley Orgánica 2/2006 emanan dos Reales Decretos que regulan las etapas de CINE 1 (Real Decreto 126/2014) y CINE 2 (Real Decreto 1105/2014). Por otro lado, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de

Ordenación General del Sistema Educativo (Jefatura del Estado, 1990) estipula que el currículo en España se encuentra descentralizado, es decir, su diseño, su desarrollo y su evaluación está repartido entre el Estado, que tiene un porcentaje de competencias del 65 %, y las Comunidades Autónomas, que tienen el 35 % restante. Sin embargo, estos porcentajes se amplían hasta un 45 % a favor de las Comunidades Autónomas que disponen de una lengua oficial diferente al castellano.

4.2. Finlandia

4.2.1. Marco sociopolítico, demográfico y económico

Finlandia está organizada en 19 regiones y 70 subregiones (Unión Europea [UE], 2021). Se trata de una república parlamentaria y los municipios son los responsables de los servicios públicos.

En el ámbito demográfico, tiene 5.520.310 habitantes, de los que el 15 % viven en entornos rurales (Banco Mundial, 2021). Con relación a la economía, su PIB es de 269.296.310,18\$ y su renta per cápita es de 49.397,24\$ (Banco Mundial, 2021).

Por otra parte, hay una gran diversidad étnica y cultural. También es preciso remarcar que la población inmigrante alcanzó el 7 % en 2020 (Portal de Datos Mundiales sobre la Migración, 2021b). En cuanto a las lenguas oficiales, Finlandia dispone de dos: el finés y el sueco. Mientras tanto, el romaní, el ruso, el sami, el tártaro y el yiddish son cooficiales. Cabe señalar que es en la región de Lappi, situada al norte del país, donde habita la mitad de la población sami, también conocidos como lapones (UE, 2021).

4.2.2. El sistema educativo finlandés: estructura, normativa y regulación

La educación básica del sistema educativo finlandés (*Perusopetus*) sigue un modelo comprensivo e integral, de nueve años de duración y que se comienza a cursar a los siete años de edad (Eurydice, 2020). Tiene carácter obligatorio y gratuito y comprende materiales, comidas y salud e incluso, en determinados casos, también cubre el transporte (Eurydice, 2020). Sin embargo, la educación comienza a ser obligatoria y gratuita a los seis años, al acceder a *Esiopetus*, dentro de la etapa CINE o que abarca de los 0 a 6 años (Eurydice, 2020).

La legislación que regula la educación básica de la etapa CINE 1, comprendida en las edades de 7 a 13 años y de la etapa CINE 2, de 13 a 16 años (Eurydice, 2020), se enmarca en la normativa nacional promulgada por el Consejo Nacional de Educación finlandesa: *National Core Curriculum for Basic Education 2014*.

En relación con la educación obligatoria, el gobierno finlandés ha establecido que a partir del 1 de agosto de 2021 se extienda hasta los 18 años (Ministry of Education and Culture, 2021).

4.3. Irlanda

4.3.1. Marco sociopolítico, demográfico y económico

El país está organizado administrativamente en cuatro provincias que a su vez se dividen en 26 condados y su sistema político está fundamentado en la clásica división de poderes: ejecutivo, legislativo y judicial.

Reúne una población total de 4.941.440 habitantes, de los cuales el 37 % viven en zonas rurales (Banco Mundial, 2021). También dispone de un PIB de 79.703,412 millones dólares, y una renta per cápita de 79.703,41\$ (Banco Mundial, 2021).

Se trata de un país culturalmente diverso con un porcentaje del 22 % de inmigrantes entre los que se puede encontrar un mayor número de personas procedentes de Polonia, Gran Bretaña y Lituania (MEFP, 2020). Como resultado de esta pluralidad, el idioma más hablado es el inglés, concretamente por un 97,51 % de la población. Este idioma y el irlandés (*gaeilge*), que es hablado por un 17,09 % de la población, son las lenguas oficiales del país (MEFP, 2020).

4.3.2. El sistema educativo irlandés: estructura, normativa y regulación

La educación en la República de Irlanda es gratuita y obligatoria durante los 6 años de CINE 1 y los tres primeros de la CINE 2. La escolaridad obligatoria comienza a los 6 años, en *Primary school* (CINE 1) y, posteriormente los estudiantes avanzan a la *Secondary* (CINE 2). Esta última etapa está dividida en dos periodos separados por un año voluntario de transición (*Transition Year*). El primero de ellos (*Junior Cycle*) es voluntario y tiene una duración de tres años, mientras que el segundo (*Senior Cycle*) lo puede cursar el alumno durante 2 años en el caso de querer continuar su formación (Department of Education and Skills [DES], 2015).

Los organismos competentes en materia educativa y que han desarrollado el currículo de la etapa obligatoria, son el DES y el GI, con la ayuda de otras instituciones como el *National Council for Curriculum and Assessment* o la *State Examinations Commission*.

5. Fase de yuxtaposición y comparación

Las dimensiones de diversidad sociocultural y lingüística quedan expuestas a lo largo de los tres currículos, pero existe disparidad en el enfoque a la hora de abordarlas. Aunque todas las dimensiones están intrínsecamente relacionadas, inicialmente se analizará la dimensión diversidad sociocultural seguida de la diversidad lingüística, con objeto de ofrecer una visión más profunda de estas.

Para comenzar, es preciso señalar la visión general que tienen los currículos sobre el concepto de diversidad. España coincide con Irlanda en ambas etapas educativas (CINE 1-2) en enfatizar el valor del respeto a las diferencias individuales de cada uno de los estudiantes. A pesar de que en el español queda patente el objetivo de garantizar una educación igualitaria y adaptada a las necesidades educativas del alumnado, los de Finlandia e Irlanda presentan una visión más amplia sobre la diversidad sociocultural. De esta manera, una de las misiones de la educación básica finlandesa es promover «la comprensión de la diversidad cultural y ayuda a los alumnos a percibir las culturas como una progresión del pasado, el presente y el futuro en la que todos pueden tener capacidad de acción» (FNBE, 2016, p. 24). Además, se refuerza la idea de entender la diversidad cultural como un elemento enriquecedor para promover el respeto, la cooperación y la interacción entre culturas. Este último concepto está en consonancia con el currículo irlandés, que aboga por abordar una dimensión europea y mundial reconociendo «la importancia de una conciencia equilibrada de la diversidad de pueblos y entornos en el mundo» (GI, 1999a, p. 27).

En resumen, el currículo finlandés, a diferencia del español, no muestra explícitamente el respeto a las diferencias individuales, ya que lo asume poner el foco en la interacción, el conocimiento y el respeto no solo de su cultura, sino de todas las existentes a nivel global. Una posible evidencia de ello es cuando se subraya la intención de reforzar las actividades mediante la cooperación internacional (FNBE, 2015). Por otra parte, Irlanda sí que aborda de forma explícita estas diferencias individuales, pero desarrolla transversalmente el pluralismo y la tolerancia hacia las distintas culturas y contextos sociales del mundo, al igual que Finlandia.

5.1. La diversidad sociocultural en la educación obligatoria

En primer lugar, los tres países coinciden en introducir a los estudiantes en la diversidad sociocultural a través de la «Historia». Esto, teóricamente, favorece la adquisición de un conocimiento del mundo y adentrarse al entendimiento e impacto positivo de las diferentes culturas y sociedades. De esta manera, Irlanda y Finlandia enfatizan en el aprecio a las minorías, tal y como se recoge en uno de los objetivos generales de la asignatura de «Historia» en Irlanda, que persigue «desarrollar la tolerancia hacia las minorías en la sociedad y apreciar la contribución de los diversos grupos étnicos, culturales, religiosos y sociales a la evolución de la Irlanda moderna» (Gobierno de Irlanda, 1999a, p. 13), al igual que Finlandia. España, en cambio, lo integra en uno de los contenidos de «Ciencias Sociales» (CINE-1), donde manifiesta la necesidad de «valorar la diversidad cultural, social, política y lingüística del Estado español, respetando las diferencias» (MECD, 2014). Por tanto, los tres países coinciden en optar por asignaturas conectadas con la historia para tratar la diversidad de culturas y sociedades.

En lo que se refiere al valor del respeto a las culturas, la asignatura de «Geografía» favorece la comprensión del mundo por parte del alumnado, mientras promueve la valoración de las diferencias culturales. Si bien es verdad que es distintivo el enfoque humanístico que aporta la legislación irlandesa en uno de los objetivos donde aparece el término «empatía», este se basa en «conocer y valorar la diversidad de pueblos, culturas y sociedades en Irlanda y en el mundo, adquirir conciencia de la interdependencia humana y desarrollar la empatía con los demás» (Gobierno de Irlanda, 1999a, p. 15). Esta forma de abordar la diversidad resaltando el papel de la conciencia, se conecta directamente con la asignatura de «Ética» en Finlandia, donde se muestra la importancia que adquiere el pensamiento a la hora de actuar éticamente y entender distintas visiones y aspectos culturales del mundo. Igualmente, en España también se trata la relevancia de actuar adecuadamente en la sociedad ensalzando el valor de la tolerancia ante las diferencias sociales (MECD, 2014; 2015). Es pertinente añadir que Finlandia, cuando afirma que invita a sus estudiantes a familiarizarse «con el patrimonio cultural y natural mundial protegido por la UNESCO y siguen las manifestaciones de la cultura, por ejemplo en los medios de comunicación y el arte» (FNBE, 2016, p. 533), establece una conexión con la asignatura de «Artes visuales», ya que esta tiene como misión procurar que los estudiantes se acerquen a la diversidad cultural a través de la exploración y creación de obras de arte. En Irlanda se denomina de la misma forma a esta asignatura y coincide con Finlandia en acercar a los educandos a las distintas culturas y sociedades a través de la observación y la comprensión crítica de obras de arte. En el currículo español también aparece esta asignatura con el nombre de «Plástica» (CINE 1), pero presenta un enfoque más localista al centrarse principalmente en la valoración del patrimonio cultural del propio país.

La asignatura de «Religión» también cobra un rol relevante en los tres países a la hora de tratar las distintas visiones del mundo, basándose en la diversidad cultural de religiones y creencias. Destaca la variedad de itinerarios que presenta el currículo de Finlandia, posiblemente debido a la gran diversidad de religiones que conviven en el país. En consecuencia, se aprecia una amplia oferta educativa donde la familia elige en función de sus creencias religiosas (la religión evangélica-luterana, ortodoxa, católica, el islam y el judaísmo). En España la asignatura de «Religión» es opcional y alternativa a la asignatura de «Valores Sociales y Cívicos», aunque su desarrollo curricular se garantiza mediante el estudio comparado de las religiones (MECD, 2014). Irlanda también defiende el respeto a la diversidad de religiones, aunque lo desarrolla principalmente en la etapa CINE 2 (DES, 2015).

Atendiendo a la asignatura de «Educación Física», en los tres países se propicia el desarrollo de un sentimiento de unión y valoración hacia el otro. Se observa que mientras el currículo español pone el foco en la aceptación de los otros a través del respeto a la diversidad de la competencia motriz, los de Finlandia e Irlanda conectan en un mayor grado esta asignatura con la diversidad cultural. Esto se refleja cuando en Finlandia se aborda directamente este concepto aludiendo a que «la educación física promueve la equidad, la igualdad y la unión y apoya la diversidad cultural» (FNBE, 2016, p. 209), o cuando en Irlanda se alude a la danza como vehículo para acercarse no solo a la cultura irlandesa, sino a otras culturas (GI, 1999b). Este aspecto relacionado con la danza aparece de manera similar en España en la asignatura de «Música» (CINE-1), donde se señala la valoración cultural y artística a partir del conocimiento de distintas danzas de lugares y épocas diferentes (MECD, 2014). Por otro lado, Irlanda incide de una manera más amplia y explícita en la riqueza que presenta la música a la hora de comprender y entender otras culturas mediante el conocimiento de las tradiciones musicales (GI, 1999a; DES, 2016).

5.2. La diversidad lingüística en el currículo español, finlandés e irlandés

Por otra parte, poniendo la mirada en la diversidad lingüística, los tres currículos muestran concordancia en subrayar el papel fundamental y positivo que tiene el aprendizaje de las lenguas en las etapas CINE 1-2, pero se aprecian distintos matices en los currículos de cada país. El finlandés es el que más enfatiza la interrelación entre el multilingüismo como forma para percibir la diversidad cultural e interpretar el mundo. Prueba de ello es que define la toma de conciencia de las capacidades lingüísticas de los alumnos y su origen cultural como uno de los objetivos de la educación obligatoria (FNBE, 2016, p. 199).

También incluye diferentes programas para promover el encuentro con otras lenguas y culturas. La persecución de estos objetivos se materializa principalmente en las asignaturas «Lengua Nativa y Literatura» y «Lengua extranjera», que inciden en la importancia que tiene la lengua para apreciar otras culturas representadas por sus hablantes. Al contrario del currículo finlandés, que muestra tanto en las disposiciones generales del currículo como en las asignaturas mencionadas la importancia de la diversidad lingüística, Irlanda y España señalan este aspecto exclusivamente a través de algunas asignaturas. En el caso de Irlanda, la diversidad lingüística se trabaja a partir de las asignaturas «Idioma principal» (CINE-1), «Irlandés» (CINE-2), «Inglés» (CINE-2) y «Lenguas extranjeras modernas» (CINE-2) (GI, 2015a, 2017f, 2019). Es preciso destacar que una de las bases sobre las que se fundamenta esta última asignatura es que «el aprendizaje de idiomas también amplía los horizontes de los estudiantes y les permite desarrollar una

capacidad de aprendizaje permanente para la educación, el ocio y el trabajo, y desarrollar una actitud positiva hacia otras lenguas y culturas» (DES, 2015, p. 4).

Por último, en España «Lengua Castellana y Literatura», «Primera Lengua Extranjera» y «Segunda Lengua Extranjera» son las asignaturas que más se relacionan con el abordaje lingüístico y cultural, que se manifiesta a través del estudio de los idiomas y el conocimiento de las costumbres de otras culturas (MECD, 2014, 2015).

6. Discusión y conclusiones

A raíz de los resultados expuestos anteriormente, se han concluido algunas cuestiones que es preciso indicar en este apartado, algo que haremos siguiendo el orden de presentación expuesto en los apartados previos: diversidad cultural, social y lingüística; interculturalidad; e identidad cultural.

Para comenzar, los tres países muestran una actitud muy favorable a la diversidad sociocultural. Todos ellos ahondan en la importancia de que el alumnado desarrolle respeto por las diferencias individuales y culturales, siguiendo las recomendaciones de Poblete (2018). No obstante, en este sentido Finlandia aboga por un enfoque sistémico que promueve la diversidad en todas las esferas de su sistema educativo (FNBE, 2016). Asimismo, considera esencial que los discentes adquieran una mirada histórica que les permita comprender en mayor profundidad la diversidad. Este enfoque es acentuado en Finlandia, probablemente, debido a que históricamente su sociedad está conformada por pueblos minoritarios, como el sami o el romaní (UE, 2021). Con ello, se alinea con el posicionamiento de la UE (Recomendación, 2000/4), quien insta a los Estados miembros a visibilizarlos en el currículo y en los materiales educativos. Por ello, invitan a sus estudiantes a fomentar la cooperación entre los distintos pueblos, acorde a los valores de la UNESCO (1945). Del mismo modo, Irlanda también corrobora esta idea, sustentada sobre la diversidad intrínseca de su sociedad (MEFP, 2020). En este enfoque se puede observar cómo la «Historia» se relaciona muy estrechamente con la identidad cultural. De hecho, Ortega (2018) advierte de que potencia el sentimiento de orgullo identitario y favorece el pleno ejercicio de la ciudadanía por parte de los pueblos minoritarios.

Con respecto al desarrollo curricular de esta cuestión, los tres países otorgan un papel protagonista a las asignaturas de «Historia», de «Educación Física» y «Religión». En cuanto a la «Historia», todos coinciden en señalar la importancia de fomentar el respeto a las minorías nacionales, dado que en las tres naciones residen pueblos que cumplen estas características. Por otro lado, la «Educación Física» ensalza los valores del deporte en el ámbito escolar en los tres países, tales como la tolerancia, el respeto y la cooperación (Muñoz, 2004). Sin embargo, Hidalgo (2017) pone de manifiesto que la interculturalidad puede dar lugar a situaciones de conflicto. En este sentido, el deporte no integra por sí mismo, requiere de unas condiciones muy bien organizadas (Mohammadi, 2019). De hecho, su práctica también puede ocasionar disputas y tensiones (Carter-Thuillier *et al.*, 2017). Por otro lado, habitualmente el deporte responde a unos estándares estéticos y culturales occidentales (Carter-Thuillier *et al.*, 2017). En consecuencia, si bien el deporte puede ser un medio excelente para favorecer la integración de las minorías, este proceso requiere un diseño crítico. Lo mismo sucede con la asignatura de «Religión», aunque en ella Finlandia ofrece un itinerario más amplio que los otros dos países, probablemente por las profundas raíces del cristianismo en España e Irlanda.

Otra asignatura que España y Finlandia consideran oportuna para desarrollar este contenido es la de «Ética». En este sentido, debemos destacar que diversos autores han ensalzado la necesidad de que el alumnado desarrolle el pensamiento crítico en las escuelas para adquirir las competencias necesarias para convivir en sociedades cada vez más plurales (Escarbajal y Leiva, 2017; Ortega, 2018). También la «Ética» corrobora el potencial del patrimonio cultural para promover una actitud favorable hacia la diversidad sociocultural (Ortega, 2018), lo que se relaciona estrechamente con el papel de las «Artes Visuales» en esta tarea en los tres países y la «Música» en España e Irlanda. Para terminar con esta cuestión, Irlanda promueve el desarrollo de la empatía de sus estudiantes en «Geografía», lo que coincide con las recomendaciones de Byram y Golubeva (2020), quienes señalan la necesidad de promover la inteligencia emocional en las aulas para la plena adquisición de la competencia intercultural.

Ahondando en esta ocasión en el desarrollo curricular de la diversidad lingüística, España, Finlandia e Irlanda vinculan significativamente este contenido con las asignaturas centradas en el aprendizaje de lenguas nacionales y extranjeras. Sin embargo, España considera que el aprendizaje multilingüe dota a sus estudiantes de unas mayores oportunidades laborales en el futuro, mientras que Irlanda se centra en la oportunidad de aprendizaje que supone la diversidad lingüística. Ambos países convergen con el posicionamiento de la OCDE (2020) en esta cuestión, aunque este organismo supranacional considera que el modo de desarrollar estas cuestiones es mediante la competencia global. Por lo tanto, podemos concluir que las asignaturas más propicias para el desarrollo de la diversidad sociocultural y lingüística en estos tres países son «Historia», «Religión», «Educación Física», y principalmente, todas las relacionadas con el aprendizaje de lenguas.

Por otro lado, se reafirma el papel protagonista que le otorgan estos tres países al aprendizaje lingüístico. En este sentido, España se alinea con el planteamiento teórico de la UE, quien estima que el desarrollo de la competencia multilingüe es un excelente medio para promover y valorar la diversidad cultural, especialmente entre los más jóvenes (DO, C189/1, 2018). Mientras tanto, Finlandia, con motivo de su riqueza sociocultural nacional, incide en la importancia de que el alumnado reflexione críticamente sobre otras culturas a través del contacto con realidades diversas y también con las tradiciones locales, especialmente la de los pueblos minoritarios reconocidos en su marco constitucional. Finlandia coincide con España en que la «Ética» también es una asignatura propicia para esta labor, especialmente para que el alumnado adquiriera un pensamiento crítico sobre cuestiones clave en la interculturalidad como las creencias, la igualdad, los valores o la religión.

No obstante, este estudio presenta una serie de limitaciones que es preciso señalar. Por un lado, el análisis de la normativa nacional podría haberse codificado mediante un programa de análisis cualitativo para brindar de mayor rigurosidad al estudio. Además, dicha normativa tiene un carácter nacional, por lo que su concreción en términos curriculares en las escuelas puede distar de lo recogido en las políticas nacionales. Por esos motivos, de cara al futuro sería recomendable llevar a cabo un estudio de casos múltiples de distintas regiones de los distintos países para ver cómo cristalizan en los niveles de concreción curricular inferiores. Asimismo, por cuestiones de espacio, se han omitido resultados con relación al desarrollo curricular de los derechos humanos y la competencia democrática, que serán analizados y discutidos en próximos estudios.

A modo de síntesis, esta investigación ratifica la estrecha relación de la lengua con la identidad cultural. Por otra parte, el pensamiento crítico ha emanado como un pilar

fundamental para el desarrollo de la interculturalidad en la escuela. Esto coincide con el posicionamiento de la OCDE (2020) a la hora de promover el pensamiento crítico para fomentar la competencia global. Por último, se puede concluir que la diversidad se aborda desde una perspectiva puramente transversal en las escuelas, principalmente en las asignaturas de «Historia», «Religión», «Educación Física» y, principalmente, todas las relacionadas con el aprendizaje de lenguas, pero ninguno de estos países dispone de una asignatura específica para su pleno desarrollo. La educación debe responder a los desafíos sociales, y la sociedad cada vez es más global, más diversa. Necesitamos más. La humanidad necesita una educación intercultural comprometida con los derechos de las minorías.

7. Referencias

- Banco Mundial. (2021). *World Bank Open Data* [Conjunto de datos]. Banco Mundial. <https://bit.ly/2G7AYoX>
- Byram, M., y Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 70-85). Routledge.
- Carter-Thuillier, B., López Pastor, V. M., y Gallardo Fuentes, F. J. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 32, 19-24. <https://doi.org/10.47197/retos.voi32.51514>
- Castaño, F.J., Gómez, M., y Echevarría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1), 1-14. <http://hdl.handle.net/10481/54679>
- Conclusiones del Consejo de 21 de junio de 1994 sobre los aspectos artísticos y culturales de la educación. Diario Oficial, serie C, número 229/1, de 18 de agosto de 1994.
- Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre la educación de los niños procedentes de la migración. Diario Oficial, serie C, número 301/5, de 1 de diciembre de 2009.
- Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 27 de noviembre de 2012, sobre la participación y la integración social de los jóvenes, especialmente de los de origen migrante. Diario Oficial, serie C, número 393, de 19 de diciembre de 2012.
- Constitución de la UNESCO, 16 de noviembre, 1945, <https://bit.ly/31KE3fd>
- Decisión no 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de enero de 2000 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates. Diario Oficial, serie L, número 28/1, de 3 de febrero de 2000.
- Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Personas Adultas, 14-18 de julio, 1997, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

- Declaración sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos, de 23 de marzo, 2011, <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx>
- Del Carpio, K. B. (2018). La educación y la escuela: herramientas de esperanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 41-48.
- Department of Education and Skills. (2015). *A framework for Junior Cycle*. <https://ncca.ie/media/3249/framework-for-junior-cycle-2015-en.pdf>
- Di Tullio, R.G. (2019). Educar para la vejez. En M. R. Badano (Ed.), *Educación superior y derechos humanos: reflexiones, apuestas y desafíos* (p. 331-343). Uader.
- Díaz-Guecha, L. Y., Carrillo-Guecha, K.L., y Guecha-Oliveros, J.G. (2020). Internacionalización de la Educación Superior en el marco de la construcción del conocimiento. *Perspectivas*, 5(2), 90-104. <https://doi.org/10.22463/25909215.2834>
- Dietz, G. (2017). Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000200192&script=sci_arttext
- Ducoing-Watty, P. y Rojas-Moreno, I. (2017). Notas para una construcción metodológica en educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 27-43. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.17766>
- Escarbajal Frutos, A., y Leiva Olivencia, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la Región de Murcia (España). Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 281-293. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681013.pdf>
- Eurydice. (2020). *The structure of the European education systems 2020/21. Schematic diagrams*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f4784939-1f15-11eb-b57e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>
- Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. <https://kosovo.finnish.school/wp-content/uploads/2020/11/Basic-Education-Grades-1-9.pdf>
- García Rodríguez, Y. (2019). Diversidades culturales desde una concepción plural en el aula de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Prisma Social*, 25, 66-83. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2694>
- Government of Ireland. (1999a). *Primary School Curriculum: Introduction*. <https://curriculumonline.ie/Primary/Curriculum/>
- Government of Ireland. (1999b). *Primary School Curriculum: Physical Education*. https://curriculumonline.ie/getmedia/ca8a385c-5455-42b6-9f1c-88390be91afc/PSECo5_Physical-Education_Curriculum.pdf

- Government of Ireland. (1999c). *Primary School Curriculum: Geography*. https://curriculumonline.ie/getmedia/6e999e7b-556a-4266-9e30-76d98c277436/PSECo3b_Geography_Curriculum.pdf
- Government of Ireland. (1999d). *Primary School Curriculum: History*. https://curriculumonline.ie/getmedia/4b95f9d8-a307-4ef0-bbfo-b3b9047f31fo/PSECo3a_History_Curriculum.pdf
- Government of Ireland. (1999e). *Primary School Curriculum: Music*. https://curriculumonline.ie/getmedia/6d3a3e34-69ed-464e-9d3e-002ab7e47140/PSECo4c_Music_Curriculum.pdf
- Government of Ireland. (1999f). *Primary School Curriculum: Visual Arts*. https://curriculumonline.ie/getmedia/0e0ccff3-97c4-45c8-b813-e7c119a650c3/PSECo4A_Visual_Arts_Curriculum.pdf
- Government of Ireland. (1999g). *Primary School Curriculum: Social, Personal & Health Education*. https://www.curriculumonline.ie/getmedia/462570f8-27cc-4f5b-a13e-d1e2de8c18d2/PSECo6_SPHE_curriculum.pdf
- Government of Ireland. (2015a). *Junior Cycle: Modern Foreign Languages*. <https://curriculumonline.ie/getmedia/bbb30195-a78a-4d66-9b80-04af66349905/JCMFLspec.pdf>
- Government of Ireland. (2015b). *Junior Cycle: Business Studies*. <https://curriculumonline.ie/getmedia/a00357e9-fa82-4f60-99f7-adae882eeb67/FINAL-NCCA-Specification-for-Jr-Cycle-Business-Studies-v5.pdf>
- Government of Ireland. (2016). *Junior Cycle: Visual Art*. <https://curriculumonline.ie/getmedia/a5e1d208-4550-4745-a9b4-177effcd1ee/Specification-for-Junior-Cycle-Art.pdf>
- Government of Ireland. (2017a). *Junior Cycle: Music*. https://curriculumonline.ie/getmedia/67981d9d-8b9d-44c9-8518-fa168c95163c/16226-NCCA-Specification-for-Junior-Cycle-Music_v3.pdf
- Government of Ireland. (2017b). *Junior Cycle: Mathematics*. https://curriculumonline.ie/getmedia/6a7f1ff5-9b9e-4d71-8e1f-6d4f932191db/JC_Mathematics_Specification.pdf
- Government of Ireland. (2017c). *Junior Cycle: Home Economics*. <https://curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/Home-Economics/>
- Government of Ireland. (2017d). *Junior Cycle: History*. <https://curriculumonline.ie/getmedia/34acdfbe-fcbf-47c2-a7ea-1e430df58e06/Junior-Cycle-History-Specification.pdf>
- Government of Ireland. (2017e). *Junior Cycle: Geography*. https://curriculumonline.ie/getmedia/2a7a8d03-00e6-4980-bf20-f58def95688f/JC_Geography-en.pdf
- Government of Ireland. (2017f). *Junior Cycle: Irish-medium studies (L1)*. https://curriculumonline.ie/getmedia/f9e7bf70-6392-4446-9baa-cd26ce2d63c9/JC-GAE_L1-final-specification.pdf

- Government of Ireland. (2017g). *Junior Cycle: Irish-medium studies (L2)*. <https://curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/Gaeilge/>
- Government of Ireland. (2018a). *Junior Cycle: Religious Education*. <https://curriculumonline.ie/getmedia/7dd9dc71-9adb-4cf2-aa36-a5200c4f68be/Religious-Education.pdf>
- Government of Ireland. (2018b). *Junior Cycle: Jewish Studies*. <https://curriculumonline.ie/getmedia/ob15299a-a48f-40fo-921b-249f524aef2/Jewish-Studies.pdf>
- Government of Ireland. (2018c). *Junior Cycle: English*. https://curriculumonline.ie/getmedia/d14fd46d-5a10-46fc-9002-83dfob4fc2ce/JuniorCycle_-English_-specification_amended_2018.pdf
- Government of Ireland. (2018d). *Junior Cycle: Classics*. https://curriculumonline.ie/getmedia/b698c46c-c5d0-4de8-83b3-17307362ddb/ClassicsJC_Spec.pdf
- Government of Ireland. (2019). *Primary Language Curriculum*. https://curriculumonline.ie/getmedia/2a6e5f79-6f29-4d68-b850-379510805656/PLC-Document_English.pdf
- Herrera, B., Guerrero, H. y Ramírez, R. (2018). *Investigación como estrategia pedagógica: Una mirada desde la educación, escuela y transformación de la comunidad global*. Educosta.
- Hidalgo Hernández, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 5, 73-83. http://aularedim.net/wp-content/uploads/cultura_multiculturalidad.pdf
- INE. (2021). *Estadística del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2021 [Conjunto de datos]*. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/lo/&file=otamu004.px>
- Inostroza-Barahona, C., y Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Jefatura del Estado. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Jefatura del Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de septiembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lotero-Echeverri, G., y Pérez, M. A. (2019). Migraciones en la sociedad contemporánea: Correlación entre migración y desarrollo. RETOS. *Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 145-159. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86182019000100145

- Louzao Suárez, M. (2017). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 171-184. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155170.pdf>
- MECD. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- MECD. (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018 Competencia global*. Secretaría General Técnica.
- Ministry of Education and Culture. (5 de junio de 2021). *Extension of compulsory education* <https://minedu.fi/en/extension-of-compulsory-education>
- Mohammadi, S. (2019)- Social inclusion of newly arrived female asylum seekers and refugees through a community sport initiative: the case of Bike Bridge. *Sport in Society*, 22(6), 1082-1099. <https://doi.org/10.1080/17430437.2019.1565391>
- Muñoz Ramírez, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación*, 335, 153-161. http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re335/re335_12.pdf
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results. Are students ready to thrive in an interconnected world? Volume VI*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-vi_d5f68679-en;jsessionid=xnp3ftN2NdxsgoB-ZCcEkY6V.ip-10-240-5-143
- Ortega, J. C. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 31, 244-262. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Pacheco, C. (2021). Comparaciones de los sistemas educativos: la educación comparada como estrategia metodológica para evaluar experiencias internacionales. En J. I. Guerrero Escobar (Ed.), *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas: pertinencia y aprendizaje global en educación superior* (p. 141-149). Uniminuto.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100051
- Portal de Datos Mundiales sobre la Migración. (2021a). Datos: Estadísticas migratorias [Conjunto de datos]. Portal de Datos Mundiales sobre la Migración. https://migrationdataportal.org/es/data?i=stock_abs_&t=2020&cm49=246

- Portal de Datos Mundiales sobre la Migración. (2021b). *Flujo de migrantes* [Conjunto de datos]https://migrationdataportal.org/es/data?i=flows_abs_immig1&t=2013&cm49=246
- Recomendación (2000)⁴ del Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre la educación de los menores Romaníes/Gitanos en Europa, 3 de febrero, 2000, <https://bit.ly/3mERmG5>
- Recomendación (2009)⁴ del Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre la educación de los Romaníes y Nómadas en Europa, de 14 de abril, 2009, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52010DC0133>
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial, serie C, número 189/1, de 4 de junio de 2018.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial, serie C, número 189, de 4 de junio de 2018.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Diario Oficial, serie C, número 189/15, de 5 de junio de 2019.
- Rengi, O., y Polat, K. (2019). Practices related to cultural diversity in schools and students' views about these practices: Stuttgart, Baden-Württemberg, Germany. *Egitim ve Bilim*, 44(197), 239-260. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.76>
- Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 9 de febrero de 1976 sobre un programa de acción en materia de educación. Diario Oficial, serie C, número 38/1, de 19 de febrero de 1976.
- Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 24 de febrero de 2016, sobre el fomento del desarrollo y la integración socioeconómicos en la UE a través de la educación: la contribución de la educación y la formación al Semestre Europeo 2016. (2016/C 105/01). Diario Oficial, serie C, número 105/1, de 19 de marzo de 2016.
- UNESCO-UIS. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>
- UNICEF. (2021). *Child migration: In 2020, the number of international migrants reached 281 million; 36 million of them were children*. <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/>
- Unión Europea. (2021). *Los 27 países miembros de la UE*. https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_es
- Valle, J. M. (2021). Formar ciudadanos globales en el marco de las competencias clave de la Unión Europea. *Journal of Parents and Teachers*, 386, 33-39. <https://bit.ly/3xYOUB2>

Versión consolidada del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (DO, C340/173, 1990) y el Reglamento (CE) nº 1290/97 del Consejo de 27 de junio de 1997 por el que se modifica el Reglamento (CEE) nº 1408/71 relativo a la aplicación de los regímenes de seguridad social a los trabajadores por cuenta ajena, a los trabajadores por cuenta propia y a los miembros de sus familias que se desplazan dentro de la Comunidad, y el Reglamento (CEE) nº 574/72 por el que se establecen las modalidades de aplicación del Reglamento (CEE) nº 1408/71. Diario Oficial, serie L, número 176, de 27 de junio 19.

Viecco, M. C., Curiel, R. Y., y Muñoz, E. S. (2017). La diversidad cultural como operador pedagógico para la transformación del discurso racista en un referente social de construcción étnica incluyente. *Aglala*, 8(1), 65-83. <https://doi.org/10.22519/22157360.1026>