



# El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas: el caso de Cataluña

**Irimia Cerviño Abeledo** (autora de correspondencia)

Universidad de Lleida

mail: [irimia.cervino@udl.cat](mailto:irimia.cervino@udl.cat)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1853-5292>

**Àngels Torrelles Montanuy**

Universidad de Lleida

mail: [angels.torrelles@udl.cat](mailto:angels.torrelles@udl.cat)

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

## RESUMEN

El aumento del alumnado de origen extranjero en las escuelas españolas ha provocado que desde finales del siglo XX se planteen nuevos retos educativos y se desarrollen planes y proyectos con enfoque intercultural dentro del marco de inclusión y convivencia. Este trabajo pretende profundizar en el nivel de reconocimiento de la diversidad cultural en la documentación oficial de las escuelas de Educación Primaria españolas y conocer la gestión de la convivencia desde una perspectiva intercultural en relación con la variable de presencia de alumnado extranjero en el centro educativo. La metodología utilizada, de carácter mixto, se basa en una encuesta telefónica aplicada en 1730 centros de educación primaria de España y 4 etnografías escolares en Cataluña. De los resultados se extrae, por un lado, la necesidad de poner en marcha acciones, planes y proyectos de convivencia intercultural en escuelas con bajos porcentajes de alumnado diverso culturalmente y, por otro lado, la existencia de conflictos relacionados con la diversidad cultural, especialmente debido al racismo y/o xenofobia.

*Palabras clave:* Diversidad cultural, Educación intercultural, enseñanza primaria

## The value of interculturality in educational and coexistence projects in Spanish schools: the case of Catalonia

### ABSTRACT

The increase in the number of students of foreign origin in Spanish schools has caused new educational challenges to be raised since the end of the 20th century, as well as the development of plans and projects with intercultural nuances and within the framework of inclusion and coexistence. For this reason, this study aims to deepen the level of recognition of cultural diversity in the official documentation of Primary Education schools in Spain, as well as to learn about the management of coexistence from an intercultural perspective in relation to the variable of the presence of foreign students at school. The methodology used, of a mixed nature, is based on a telephone survey conducted in 1,730 primary education centers in Spain and in 4 school ethnographies in Catalonia. Results suggest, firstly, a need to implement actions, plans and projects of intercultural coexistence in schools with low percentages of culturally diverse students and, secondly, the existence of conflicts related to cultural diversity, especially due to racism and/or xenophobia.

*Key words:* Cultural diversity, Intercultural Education, Primary Education

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.23-31>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

## 1. Marco teórico

### 1.1. La diversidad cultural en España en el siglo XXI

En la sociedad española la diversidad cultural es una característica que ha estado siempre vigente debido a la existencia de minorías étnicas (especialmente la romani) (Garreta-Bochata y Llevot-Calvet, 2021). Sin embargo, a finales del siglo XX y especialmente durante la primera década del XXI, se produce un aumento significativo de la población extranjera, de un 1,6% en 1998 a un 12,9% en 2011 (INE, 2021), proyectando nuevos desafíos y necesidades (Domingo, 2016; Ortega *et al.*, 2019) que se reflejan en los centros educativos españoles.

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), la presencia de alumnado de origen extranjero en las escuelas durante este siglo ha seguido una evolución ascendente (Garreta, 2014), llegando a 822973 en el curso 2019/20, casi el 10% del total del alumnado. Más de una tercera parte de éste (40,90%) se concentra en la etapa de Educación Primaria, donde la media porcentual se sitúa en un 11,58%. Asimismo, la distribución de la matrícula de este alumnado por las escuelas de todo el territorio español difiere significativamente, destacando las autonomías de Baleares (15,5%) y Cataluña (14,9%).

La incorporación de alumnado de este perfil ha sido relacionada directamente a la atención y gestión de la diversidad cultural (Llevot y Bernad, 2018; Maiztegui *et al.*, 2019; Martínez, 2014), manifestándose en el establecimiento de criterios en la documentación escolar, así como en la necesidad de trabajarla, sobre todo desde el Proyecto Curricular de Centro (PCC en adelante), en especial en asignaturas como “Historia”, “Religión”, “Educación Física” y segundas lenguas (Neubauer *et al.*, 2022), y desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC en adelante) (Garreta *et al.*, 2019). Además, es imprescindible el diseño de estos proyectos desde una mirada abierta y flexible, concretado en cada territorio a nivel regional y local con la participación e intervención de los municipios y sectores sociales involucrados (Martínez *et al.*, 2016). Los centros educativos han desarrollado múltiples orientaciones para incluir la diversidad cultural en las dinámicas escolares y convertirla en un eje central del trabajo escolar (Llevot y Bernad, 2018; Garreta *et al.*, 2019) en favor de la convivencia.

Por estas razones, esta aportación pretende conocer el grado de reconocimiento de la diversidad cultural en la documentación oficial de las escuelas primarias de España, profundizando en los Proyectos de Convivencia (PC en adelante) y en los conflictos vinculados a la convivencia intercultural.

### 1.2. Marco político y teórico de la convivencia escolar desde una perspectiva intercultural

El modelo educativo intercultural de atención y trabajo de la diversidad cultural presente en el sistema educativo actual se ha situado dentro del paradigma de la inclusión educativa (Torrelles, 2022; Carrizo, 2020; Leiva, 2017).

A partir de los 90 empieza a darse relevancia a la convivencia escolar dentro de las políticas educativas de las escuelas iberoamericanas (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Mena y Huneus, 2017), en parte inspiradas por los fundamentos de la calidad educativa de la UNESCO en el informe Delors (1996), que destacan la escuela como el lugar idóneo para “aprender a vivir juntos” (p.156).

La convivencia se debate, en general, entre dos líneas principales. La mayoritaria y tradicional, se orienta a la prevención y gestión de la violencia escolar, los conflictos o el acoso, donde gran parte de los esfuerzos se dedican a los problemas de la con-

vivencia (Mena y Huneus, 2017), lo que conlleva a una *perspectiva restringida* del concepto (Carbajal, 2013). La minoritaria pero más actual, con una perspectiva amplia y un enfoque holístico y ecológico, entiende la convivencia como un elemento articular de la vida escolar (Carbajal, 2013; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; López, 2014), donde se contemplan múltiples aspectos relacionados con la convivencia escolar, tales como el fomento de la participación en favor de los sentimientos de pertenencia al centro educativo (Torrego Seijo *et al.* 2022), las relaciones democráticas, la inclusión y el desarrollo de las capacidades de comunicación, vínculo y gestión de conflictos (Cerviño, 2021).

Por tanto, atendiendo a Carbajal (2013), es importante dejar de centrarse en el control de los comportamientos disruptivos del alumnado, “paz negativa” (Galtung, 1969), para centrarse en transformar las prácticas escolares y áulicas en pos de una escuela justa, inclusiva y democrática que apueste por la “paz positiva” (Galtung, 1969). El enfoque más restringido de la convivencia se centra en las habilidades individuales del estudiante y en los síntomas de la violencia, mientras que el enfoque más amplio lo hace en las causas estructurales que la provocan, distribuyendo equitativamente el poder y fortaleciendo al alumnado a través de alternativas pedagógicas para construir la paz (Carbajal, 2013), en favor de una escuela democrática, de calidad e inclusiva dentro de la educación intercultural (Ainscow, 2020).

En el ámbito legislativo, según estudios recientes (Torrelles, 2022), muchas autonomías incluyen la interculturalidad en los programas educativos de convivencia. A nivel estatal, destaca el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020* donde se entiende la convivencia como un medio para fomentar la cohesión social, el respeto a la diversidad, los Derechos Humanos y el entendimiento intercultural (MECD-CNIE, 2017).

Actualmente, los PC son obligatorios en España y deben incluirse dentro de la Programación General Anual (PGA en adelante) según el Artículo 124 “Normas de organización, funcionamiento y convivencia” de 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 (LOMLOE), otorgando autonomía a los centros para establecerlos. Asimismo, debido a la descentralización de competencias educativas, algunas comunidades han determinado indicaciones obligatorias para los PC, como es el caso de la comunidad catalana etnografiada para este trabajo. En esta, se destaca la Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la cual se establece la elaboración y la implementación del PC en los centros educativos en el marco del PEC (DOGC, n.º 7336 de 24/03/2017). Para su elaboración se encuentra el documento normativo sobre el *Projecte de convivència i èxit educatiu* (Departament d’Educació, 2021), donde se defiende “una escuela inclusiva y una educación intercultural que debe contribuir a garantizar la igualdad y a respetar la diversidad en una sociedad más cohesionada y menos excluyente” (Departament d’Educació, 2021, p.5).

## 2. Metodología

Para responder a los objetivos de esta investigación, se ha optado por una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), donde se combinan procedimientos de ambos métodos para obtener una visión más amplia y una mayor comprensión del objeto de estudio (Creswell y Plano, 2011), teniendo como propósito el “utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.60).

Para la parte cuantitativa se diseñó un cuestionario dirigido a representantes de equipos directivos de centros de Educación Primaria de toda España. Para la parte cualitativa, se llevaron a

cabo cuatro etnografías escolares en Cataluña, considerando que estas complementan los datos cuantitativos gracias a las percepciones de los diferentes informantes.

### 2.1. Proceso de investigación cuantitativo

Se implementó un cuestionario telefónico, diseñado por el equipo de investigación del proyecto a partir de una fase previa teórico-empírica a 1730 escuelas de toda España. Esta fue suministrada a miembros de los equipos directivos (57,2% directoras/es, 26,2% jefas/es de estudios y 17,2% con otras responsabilidades) dado que son ellos el mejor perfil de informantes debido al conocimiento de la actividad escolar. Para este proceso, que fue realizado entre el 1 de octubre de 2019 y el 14 de marzo de 2020, se llevó a cabo la selección de escuelas mediante la técnica de muestreo probabilístico aleatorio; consecutivamente, se realizó un pretest; y, finalmente, se realizaron las encuestas.

La población (N) del estudio fueron los centros educativos que impartían primaria en el curso 2018-2019, en base a los datos de la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 13870 en total. Esta fue recopilada proporcionalmente según la distribución de la población (N) (controlando la titularidad pública y privada y la distribución territorial provincial), a partir de una tabla de números aleatorios. La muestra representa un 12,47% (1730 escuelas) de la población, con un nivel de confianza del 95,5% ( $p = q = 50\%$ ) y un error estadístico de  $\pm 2,25\%$  en el caso más adverso. Los resultados fueron tabulados, se codificaron manualmente las preguntas abiertas y se realizó un análisis estadístico de los resultados mediante el programa *Star de Pulse Train* (Test T de proporciones al 95% y 90%).

El cuestionario consta de 50 preguntas de tipología diversa, pero para este artículo se han seleccionado los datos descriptivos de las relacionadas con la temática de interés. Concretamente las siguientes:

- Pregunta 21 (Tipo Likert. Distribuida en base a: *mucho, bastante, poco, nada, no sabe/no responde o no es pertinente*): En la documentación del centro. ¿En qué grado cree que se han establecido criterios en el PEC para trabajar la diversidad cultural?; ¿en el Proyecto de Dirección (PD en adelante)?; ¿en las Normas y Organización y Funcionamiento del Centro (NOFC en adelante)? y ¿en la PGA?
- Pregunta 26: ¿Tienen algún plan/proyecto en primaria respecto a la convivencia?, (26.1) ¿a quién va dirigido? y (26.2) destaque máximo tres elementos que trabajen respecto a la diversidad cultural.
- Pregunta 45: ¿En algún momento han tenido que dar respuesta a alguna petición o conflicto relacionado con la diversidad cultural?, (45.1) ¿qué petición o situación han recibido? y (45.2) ¿cómo lo han resuelto?

### 2.2. Proceso de investigación cualitativo

Para esta parte se utilizó la etnografía escolar. Aunque los resultados de la misma son exclusivos del caso estudiado, su valor es de gran relevancia, ya que aporta información complementaria a la parte cuantitativa, con la intención de promover mejoras en las prácticas escolares (Cotán, 2020).

Para esta investigación, realizada desde septiembre de 2020 a enero de 2021, se seleccionaron cuatro centros de Educación Primaria de Cataluña, comunidad elegida por tener el segundo porcentaje más alto de alumnado de origen extranjero en las escuelas. Para la selección de los centros (Tabla 1), se establecieron los siguientes criterios:

- Tener aproximadamente un 30% o más de matrículas de origen extranjero.
- Larga trayectoria (más de 10 años de matrícula elevada de alumnado extranjero) en prácticas de atención y trabajo respecto a la diversidad cultural.
- Una de las escuelas debe encontrarse en un entorno rural y otra debe ser privada.

El trabajo empírico etnográfico se ha basado en la realización de entrevistas documentales y en profundidad (siguiendo un guión flexible diseñado por el comité de expertos/as del grupo de investigación) a miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, profesionales de la administración educativa, familiares y docentes, trabajadores/as no docentes, presidentes/as del AMPA, representantes de entidades de la zona y profesionales externos). Asimismo, se realizó tanto un análisis de la documentación del centro (PEC, PD, NOFC, PLC, PGA y PC)<sup>1</sup> como de las webs, blogs y redes sociales. También se llevaron a cabo observaciones de aula, patio, comedor, pasillos, entradas y salidas, claustro, consejo escolar, actividades y festivales.

A continuación (Tabla 1) se presentan las escuelas etnografiadas según titularidad y porcentaje de alumnado de origen extranjero, junto a su identificativo.

**Tabla 1.**

*Descripción general de los centros escolares etnografiados. Elaboración propia.*

Identificativo	Titularidad	Alumnado de origen extranjero matriculado
Escuela 1	Pública Entorno rural	24,87%
Escuela 2	Pública	72%
Escuela 3	Pública	32,91%
Escuela 4	Privada	80%

## 3. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan en una doble vertiente. Los datos obtenidos con la metodología cuantitativa se muestran a través de tablas que recogen en números porcentuales y atendiendo a la variable de alumnado de origen extranjero los datos de los centros educativos encuestados. Los extraídos de las etnografías con metodología cualitativa describen mediante citas de los/las informantes, las manifestaciones y percepciones de estos/as. Ambos resultados se incorporan conjuntamente a lo largo de este apartado.

En la Tabla 2 se muestran los datos relacionados con el grado de reconocimiento (según informantes) sobre la presencia de la diversidad cultural en los principales documentos de centro (obligatorios en todas las autonomías). Estos se corresponden con la pregunta número 21 del cuestionario, de índole cuantitativo, seguidos de las manifestaciones recogidas en las etnografías sobre dicho asunto.

<sup>1</sup>Proyecto Educativo de Centro, Proyecto de Dirección, Normas de Organización y funcionamiento del centro, Proyecto Lingüístico de Centro, Programación General Anual y Proyecto de Convivencia, respectivamente.

**Tabla 2.**

Grado en el que se tiene en cuenta la diversidad cultural en la documentación del centro. Elaboración propia en base a la pregunta 21.

Grado en el que se tiene en cuenta la diversidad cultural	Total	Porcentaje alumnado de origen extranjero matriculado				
		Ninguno	Hasta 5 %	De 6 al 20%	De 21 al 50%	Más de 50 %
<b>En el PEC</b>						
Mucho/bastante	73,5	47,9	67,4	79,2	85,2	91,5
Poco/Nada	23,2	40,9	29,6	18,6	13,4	8,6
No sabe/no responde/no pertinente	3,3	11,2	3	2,3	1,5	0
<b>En el PD</b>						
Mucho/bastante	70,4	42,8	62,4	75	88	91,5
Poco/Nada	21	39,6	29,2	16,9	7,4	2,9
No sabe/no responde/no pertinente	8,7	17,7	8,4	8,1	4,6	5,8
<b>En las NOFC</b>						
Mucho/bastante	71,9	46,9	64,9	76,8	84,8	95,2
Poco/Nada	22,8	39,6	30,1	18,7	12,7	3,9
No sabe/no responde/ no pertinente	5,2	13,5	5	4,4	2,5	1
<b>En la PGA</b>						
Mucho/bastante	75,4	47,4	66,2	82,8	89,4	97,2
Poco/Nada	20,9	39,1	30,1	15	9,5	2,9
No sabe/no responde/no pertinente	3,7	13,5	3,6	2,2	1,1	0

En cuanto al total de escuelas encuestadas, el grado de reconocimiento de la diversidad cultural con mayor porcentaje en los cuatro documentos, se sitúa en el grado de *mucho/bastante*, oscilando entre el 70,4% y el 75,4%.

Por un lado, las escuelas que afirman reconocer más la diversidad cultural (*mucho/bastante*) son las que tienen más del 50% de alumnado de origen extranjero, seguidas de las que tienen entre el 21% y el 50%. Por otro lado, los centros que alegan reconocer la diversidad cultural en el grado más bajo (*poco/nada*) son los que tienen una matrícula de entre el 0% y el 5%.

Los documentos que más reconocen la diversidad cultural son la PGA, con un 75,4% y el PEC con un 73,5%. Por el contrario, el que menos lo hace es el PD (70,4%).

En el caso de las escuelas etnografiadas, se da también relevancia en algunos documentos a la diversidad, sobre todo en el PEC. De hecho, se menciona: “Los alumnos son diferentes entre ellos y este ha de ser el punto de partida de toda actuación educativa” (PEC, escuela 3). También se hace referencia a “la importancia del respeto a la diversidad de las creencias e ideas, tanto del alumnado como de sus familias: el respeto a las ideas y creencias de los alumnos y de sus madres, padres o tutores” (PEC, escuela 1). Igualmente, la interculturalidad se explicita en los procesos educativos: “colaborar en la sensibilización e introducción de la educación intercultural en el proceso educativo del alumnado recién llegado” (NOFC, escuela 4).

Cabe destacar que todos los centros etnografiados poseen Proyecto Lingüístico de Centro (PLC en adelante), donde destaca el aprecio a la diversidad lingüística y al plurilingüismo: “Despertar la sensibilidad lingüística plurilingüe para hacer personas receptivas a la diversidad cultural y a la convivencia intercultural” (PLC escuela 2).

El trabajo de la interculturalidad se encuentra muy ligado a los PC y los resultados al respecto de la incorporación de estos en las escuelas, se han obtenido mediante una pregunta del cuestionario de índole cuantitativo (pregunta 26, respuesta dicotómica: *sí o no*). Estos se muestran a continuación en las Tablas 3 y 4, donde se presenta el porcentaje de escuelas que disponen de estos planes según la variable de la presencia de alumnado de origen extranjero y la relación de escuelas que incorporan elementos de diversidad cultural en los mismos.

**Tabla 3.**

Disposición de PC en las escuelas españolas y elementos de trabajo de la diversidad cultural (en porcentajes). Elaboración propia en base a la pregunta 26 y 26.2.

	Escuelas que disponen de PC	Escuelas con PC que incorporan elementos de diversidad cultural
Relación con el total (n)	78,15%	47,30%
<b>Alumnado de origen extranjero</b>		
Sin presencia	76,28%	52,40%
Hasta 5 %	75,24%	47,20%
De 6 al 20%	78,51%	49,00%
De 21 al 50%	82,04%	40,70%
Más de 50 %	83,81%	45,50%

Atendiendo a la Tabla 3, se observa que un 78,15% de las 1730 escuelas encuestadas disponen de PC, existiendo una relación directa entre su disposición y la mayor presencia de alumnado de origen extranjero. En cuanto a las escuelas etnografiadas, sólo la mitad tiene este documento específico (escuelas 1 y 2), aunque las otras dos escuelas tienen protocolos de actuación y normas relativas a la convivencia reflejadas en otros documentos como en las NOFC o el PEC: “El aprendizaje de la convivencia es un elemento fundamental del proceso educativo. Todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a convivir en un buen clima escolar, y el deber de facilitararlo con sus actitudes y conductas” (NOFC, escuela 4). Además, ambas se encontraban trabajando en el documento específico obligatorio. En este caso, el porcentaje de alumnado de origen extranjero no se relaciona con la presencia del PC, ya que la escuela 1 es la que tiene el porcentaje más bajo (24,87%) y la escuela 2 de los más altos (72%).

Del total de las escuelas encuestadas, solo el 47,3% afirma incluir elementos de trabajo de la diversidad cultural en el PC, siendo estas las que no tienen matriculas de origen extranjero o las que tienen entre el 6 y el 20%.

Los dos centros etnografiados que tienen PC hacen referencia en el mismo a la diversidad cultural y lingüística y a la interculturalidad:

Potenciamos desde la acción tutorial el reconocimiento a la diferencia y la diversidad cultural; Establecemos propuestas de actuaciones específicas al alumnado para conocer y respetar la diversidad social y cultural y para promover las relaciones interpersonales; Planteamos el currículo de las diferentes áreas y materias desde una perspectiva intercultural; Promovemos la inclusión en el aula de todo el alumnado (PC de la escuela 2).

Dentro de los PC que contemplan la diversidad cultural, es importante conocer cómo lo hacen, prestando atención a las acciones o aspectos trabajados. Estos resultados han sido obtenidos a partir de una categorización de las respuestas espontáneas a la pregunta 26.2 de la encuesta (Tabla 4).

Del 47,3% de los centros que incluyen elementos de diversidad cultural en los PC, destaca principalmente el trabajo en valores (19,7%) realizado mayormente en escuelas sin presencia de alumnado extranjero. Otros de los elementos más señalado son la educación emocional (16,4%) y las actividades puntuales como jornadas y fiestas (8,9%).

En los centros etnografiados, el trabajo en valores y la educación emocional son también aspectos relevantes, como se puede ver a continuación en la escuela 1:

Después sí que hacemos un poco de espacio lúdico con algún juego, creemos que puedes trabajar muchos valores con los juegos (...) Una vez acaban el refuerzo escolar siempre hay una actividad programada. Este año la programación está encarada al trabajo emocional, la autoestima y el duelo (Trabajador no docente, escuela 1).

Esto también se ha comentado en otras escuelas:

“No podemos potenciar la capacidad intelectual y dejarnos la parte emocional, o la física. Para mí el objetivo básico, es que los alumnos salgan con este equilibrio” (Dirección, escuela 4).

Otros aspectos como la resolución de conflictos (6,6%), la acogida (3,1%) o la mediación intercultural (2,1%), poco mencionados en las encuestas, tienen bastante peso en las etnografías, especialmente la acogida, ya que los cuatro centros tienen Plan de Acogida (PA en adelante) para el alumnado y sus familias y

**Tabla 4.**

Aspectos que se trabajan en el PC en favor de la diversidad cultural y porcentaje de escuelas que los señalan. Elaboración propia en base a la pregunta 26.2.

Elementos de trabajo de diversidad cultural en los PC	Escuelas según porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado					
	Total escuelas	Ninguno	Hasta 5 %	De 6 al 20%	De 21 al 50%	Más de 50 %
Acogida	3,1	1,8	2,8	4,6	2,1	1,1
Educación emocional (respeto y aceptación de la diversidad cultural)	16,4	17,7	14,5	18,1	14,6	18,2
Valores	19,7	28,7	21,9	18,3	14,2	15,9
Temas de convivencia, comportamiento (en tutoría y atención personal)	4,4	3,0	3,3	5,5	3,9	8,0
Mediación intercultural	2,1	1,8	2,3	1,9	2,6	1,1
Resolución de conflictos (bullying...)	6,6	6,7	7,7	5,7	6,4	6,8
Conocimiento culturas, comprensión fenómeno migraciones y procesos de integración	5,9	7,9	4,8	5,9	7,3	3,4
Temas sociales y culturales generales	1,2	0,6	1,0	1,1	2,1	1,1
Actividades puntuales como jornadas y fiestas	8,9	6,1	7,9	11,6	7,3	8,0
Intereses específicos de las familias	3,3	1,8	2,6	4,6	3,4	1,1
Convivencia	2,6	3,0	3,8	1,9	1,3	3,4
Otros	2,4	—	2,8	2,1	3,4	3,4

aula de acogida para el alumnado recién llegado sin conocimiento del idioma, como se muestra en las siguientes declaraciones:

“Después también todas las acogidas que das a las familias recién llegadas, también hace mucho, que se sientan parte de la escuela, que se sientan escuchadas, que puedan opinar...” (Trabajador no docente, escuela 1).

“Intentamos que la acogida sea lo más positiva posible. Que tengan una entrada feliz, que se vayan incorporando a la dinámica del colegio pues... como a cualquier alumno le gustaría, viniendo de un nuevo país” (Docente, escuela 2).

Dentro de los PC, según los resultados extraídos de la pregunta 26.1 del cuestionario, del total de escuelas que han afirmado tener PC (1347), el 49% lo dirigen a toda la comunidad educativa (alumnado, familias, docentes y entorno) y el 45,2% al alumnado. De los centros etnografiados, los dos que tienen PC (escuelas 1 y 2) lo destinan a toda la comunidad escolar, recogiendo acciones y actuaciones para esta.

Los conflictos en relación con la diversidad cultural también son objeto de interés, especialmente para conocer los motivos y las formas en las que responden las escuelas, como se refleja en la Tabla 5, donde se recogen las contestaciones obtenidas de la pregunta 45.1 de la encuesta.

Tal como se observa, un 10,9% (189) de la totalidad de las escuelas encuestadas ha tenido que responder a alguna petición o conflicto. Los centros que más lo reconocen son los que tienen mayor porcentaje de estudiantes de origen extranjero (17,1%).

Los conflictos más comentados han sido los relacionados con el racismo y/o la xenofobia (37,6%), seguidos de los conflictos no racistas entre el alumnado (22,8%). Destacan en menor medida los conflictos no racistas entre familias (12,7%) y otros tipos de conflictos (8,5%).

En cuanto a los conflictos racistas/xenófobos, el tipo de escuelas que más los destacan son las de un porcentaje de alumnado

de origen extranjero mayor al 50% y, en segundo lugar, los centros sin alumnado de este perfil.

En las etnografías, también se mencionan estos conflictos, como se recoge en los comentarios de los siguientes profesionales:

No sé si racismo o que se insultan ellos mientras juegan al fútbol, “el negro éste”, comentarios puntuales, pero más por un contexto de juego o, por ejemplo, una niña de aquí cuando llegó el COVID no quería sentarse junto a una niña china (Docente, escuela 2).

“El que te diga que no existe, [racismo] te miente” (Trabajador externo, escuela 1).

“Bueno, no sé, más que por temas de racismo... a veces eso... que se dicen lo que saben que va a hacer daño” (Dirección, escuela 1).

Respecto a los conflictos no racistas entre el alumnado, los centros que han tenido que dar más respuestas a estos han sido los que no tienen alumnado de origen extranjero (54,5%), como ocurre con el caso de los conflictos no racistas entre familias (36,4%). En las etnografías, también se ha dado voz a estos conflictos:

“Tienes que pensar, que muchos alumnos el único plato de comida caliente que tienen en el día es el del comedor... pues como estarán, a la mínima saltan...” (Dirección escuela 3).

“Aquí había muchas más peleas, muchos padres entraban gritando... de golpe estar el patio tranquilo y sentir “me cago en tus muertos” y de repente fua... se pelean como hombres” (Trabajador no docente escuela 3).

Tanto en observaciones como en entrevistas, generalmente, el alumnado de las cuatro etnografías se percibe cohesionado y se percibe un buen sentimiento de identidad y pertenencia al centro. Sin embargo, se ven algunos grupos de amigos/as que se juntan por origen como anotan los docentes a continuación:

**Tabla 5**

*Peticiones/conflictos a las que se ha tenido que dar respuesta en las escuelas. Elaboración propia en base a la pregunta 45 y 45.1.*

	Alumnado de origen extranjero matriculado					
	Total	Ninguno	Hasta el 5 %	Del 6 al 20 %	Del 21 al 50 %	Más del 50 %
<b>Proporción escuelas que han respondido a peticiones o conflictos relacionado con la diversidad cultural</b>	10,9	5,1	7,9	12,1	16,2	17,1
<b>Tipo de conflicto o petición</b>						
Racismo/xenofobia	37,6	45,5	22,0	37,0	41,3	61,1
Mayor reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa en el currículum	7,9	0	4,9	11	4,4	16,7
Conflictos por la diferente percepción de las familias respecto a la celebración de fiestas religiosas o valores a transmitir	6,8	0	9,7	4,1	10,8	5,6
Absentismo escolar	4,2	9,1	7,3	1,4	6,5	—
Ausencia (absentismo) familiar	1,1	—	2,4	—	—	5,6
Conflictos (no racistas) entre alumnado	22,8	54,5	22,0	26,0	15,2	11,1
Conflictos (no racistas) entre familias	12,7	36,4	4,9	15,1	13,0	5,6
Actitudes sexistas y/o clasistas y/o de prepotencia cultural	8	0	9,7	6,8	15,2	5,6
Menús del comedor	2,6	—	4,9	2,7	2,2	—
Otros	8,5	—	9,8	9,6	8,7	5,6

“¡Todos los días! Tenemos muchos problemas, hay muchos grupitos en mi clase, se agrupan mucho” (Docente escuela 1).

“Cuando hacemos grupos de aula, ya intentamos mezclar, porque sí no lo que haces es segregar, porque ellos se pondrían... los gitanos, los negritos o los magrebíes” (Docente escuela 1).

Con las familias es mucho más notoria esta agrupación según origen, aspecto apreciado en las observaciones y compartido por algunos entrevistados:

“La convivencia que yo he podido ver entre familias catalanas y familias “nouvingudes” en la escuela, cuesta mucho” (Dirección escuela 2).

Frente a los conflictos o peticiones que reciben las escuelas, es importante conocer las respuestas que se dan desde el centro (Tabla 6).

En cuanto a la resolución de conflictos, observando los totales de la Tabla 6, los centros han optado, mayormente, por la actuación desde dirección (66,7%) o por parte del profesorado (49,2%). Otros tipos de resolución de conflictos, como la mediación profesional (14,3%) o natural (7,9%), han obtenido porcentajes mucho más bajos.

En el caso de las etnografías, también se opta principalmente por la actuación de dirección o del profesorado en los cuatro centros:

“Y cualquier conflicto que haya en el aula entre la diversidad, debe solucionarse, es nuestra prioridad, que se acepten entre ellos” (Docente centro 4).

Aunque es cierto que, especialmente, en las escuelas 1 y 4 se emplea también la mediación natural:

Yo hago mucho este tema de mediación de conflictos, ¿qué ha pasado?, ¿cómo ha empezado?, ¿quién está implicado?, ¿qué podemos hacer para que no vuelva a ocurrir? ... primero se habla en tutoría, si es algo que no ha ido más allá, entonces entro yo. Tengo una especie de libreta... y explican lo que ha pasado y nos comprometemos a que no vuelva a ocurrir. como un contrato, y entonces tenemos durante un trimestre tres oportunidades (Dirección escuela 1).

“Eso si lo llevamos muy bien, de hecho, el orientador estuvo preparando a niños de mediadores porque entre ellos se solucionan mejor los problemas” (Docente escuela 4).

Por lo tanto, se extrae que el grado de reconocimiento de la diversidad cultural en la documentación del centro de las escuelas españolas encuestadas es generalmente alto, especialmente en la PGA y en el PEC y este se relaciona con la presencia de alumnado de origen extranjero. La disposición del PC (presente en un 78,15% de las escuelas encuestadas) también se relaciona con esta variable, aunque menos de la mitad incluyen elementos de trabajo de la diversidad cultural. Por último, respecto a los conflictos relacionados con la convivencia intercultural, destacan los concernientes a racismo y xenofobia (especialmente en escuelas con mayor número de alumnado de origen extranjero, seguidos de los centros sin este perfil). La gestión y resolución de estos recae principalmente en la dirección de la escuela y en el profesorado.

#### 4. Discusión y conclusiones

En los últimos años, el modelo de gestión de la diversidad cultural en las políticas educativas europeas avanza en favor de la interculturalidad a través de programas de convivencia dirigidos a toda la comunidad educativa. En cambio, según los resultados obtenidos, todavía existen escuelas que asocian la educación intercultural al alumnado de origen extranjero, coincidiendo con estudios previos (Leiva, 2017; Garreta *et al.*, 2019).

Los datos obtenidos conseguidos en relación a la identificación de la diversidad cultural en la documentación de centro encajan con Garreta y Torrelles (2020). La convivencia escolar se encuentra ante una encrucijada de definiciones reflejada a la hora de elaborar los PC en las escuelas. En el caso de las escuelas catalanas etnografiadas, se avanza hacia la generalización de los PC, en parte debido a la reciente obligatoriedad legislativa. Por tanto, de acuerdo con Merma-Molina *et al.* (2019), parece que los PC tienen todavía un carácter más burocrático que estratégico y más formal que práctico.

Atendiendo a Camacho *et al.* (2017), la educación emocional, aspecto más trabajado en los PC según las encuestas, influye positivamente en la convivencia, íntimamente relacionada con las relaciones afectivas. La resolución de conflictos, la acogida o la mediación intercultural, han sido poco mencionadas en las encuestas en contraposición a las etnografías, donde reciben bastante peso, especialmente la acogida. Estos resultados concuer-

**Tabla 6.**

*Resolución de peticiones/conflictos surgidos. Elaboración propia en base a la pregunta 45.2.*

	Alumnado de origen extranjero matriculado					
	Total	Sin presencia	Hasta el 5 %	Del 6 al 20 %	Del 21 al 50 %	Más del 50 %
Actuación equipo directivo	66,7	63,6	65,9	65,8	73,9	55,6
Actuación profesorado	49,2	36,4	51,2	49,3	50,0	50,0
Actuación profesionales externos (al centro)	7,4	-	9,8	9,6	6,5	-
Mediación profesional	14,3	-	9,8	16,4	19,6	11,1
Mediación natural	7,9	27,3	4,9	5,5	6,5	16,7
En colaboración con servicios sociales	5,3	-	4,9	4,1	6,5	11,1
En colaboración con asociación/entidad externa	3,7	-	9,8	4,1	-	-
Actuación del orientador/a	5,3	9,1	2,4	4,1	8,7	5,6
Otras	6,9	9,1	4,9	5,5	10,9	5,6

dan con los de Garreta y Torrelles (2020), que indican que el trabajo educativo con perspectiva intercultural (incluyendo acogida y mediación), se vincula con los PA o con los PLC, documentos bastante característicos de la comunidad autónoma catalana dada su particularidad bilingüe.

Muchas escuelas avanzan en favor de una visión holística y ecológica de la convivencia (Carbajal, 2013; López, 2014), que permea toda la práctica y sistema educativo con fundamentos clave como: la valoración positiva de la diversidad, la equidad, la participación democrática, la inclusión y la paz en favor de asegurar los Derechos Humanos (Hirmas y Carranza, 2009). No obstante, aún se encuentra presente el enfoque más restringido, centrado en las habilidades individuales del estudiantado y en los síntomas de la violencia (Carbajal, 2013). Así pues, cabe seguir orientando la convivencia escolar hacia el primer modelo, que vertebra todos los ámbitos de la vida escolar y destinar los PC al total de la comunidad escolar en favor de la participación y la cooperación (Carbajal, 2013; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; López, 2014) considerando en todo momento las identidades, vivencias y lenguas propias de la comunidad educativa a la hora de elaborar planes, programas y proyectos escolares (Cerviño, 2021).

En cuanto a los conflictos y peticiones relacionados con la diversidad cultural, son significativos los de carácter racista/xenófobo, muy destacados en los resultados. Por ello, es vital, como propone Besalú (2012), incorporar una educación explícitamente antirracista ya que aprender a vivir juntos es uno de los principales retos puesto que las sociedades heterogéneas configuran las realidades sociales del siglo XXI.

Asimismo, en las etnografías, existe gran disparidad de opiniones en cuanto a los conflictos racistas, que pueden generar incomodidad y ser difíciles de reconocer para algunas personas, tachándolos de “cosas de niños” y quitándole importancia a la raíz del asunto, a la discriminación y al racismo estructural existente. Para su resolución se actúa desde dirección y tutoría, tendiendo a la mediación natural, aunque resulta fundamental la defensa de la mediación profesional (Llevot y Bernad, 2021).

Conviene desprenderse de la visión negativa de los conflictos en favor de la adquisición de nuevas herramientas para su resolución, desde una perspectiva positiva, el entendimiento mutuo, la cultura de paz y la participación democrática (Carbajal, 2013; Martínez *et al.*, 2016). Por eso, se destaca la necesidad de fomentar la formación del profesorado, inicial y permanente, y de otros agentes educativos, en materia de convivencia y educación intercultural. La incidencia real en este aspecto junto con la organización de las escuelas y el currículum o la inversión educativa, según García-Lastra y Osoro (2021) darían una visión de la interculturalidad como elemento enriquecedor de escuelas y sociedades.

En lo referente a las limitaciones de este estudio, la parte cuantitativa se podría complementar con las miradas de los docentes, grandes implicados en la cotidianidad escolar. Asimismo, la parte cualitativa se paralizó durante unos meses debido al COVID-19 y posteriormente, las dinámicas escolares se vieron afectadas.

Se puede concluir que los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la escuela de hoy debe ser más que nunca la escuela de la convivencia, la tolerancia, la democracia y, sobre todo, la que abraza la diversidad y conecte con otros contextos y agentes del entorno.

La escuela es un lugar privilegiado para luchar contra todas estas situaciones y generar un clima convivencial inclusivo. Es por esto por lo que urge la necesidad de integrar la perspectiva intercultural en todos los centros, tengan o no alumnado diverso culturalmente, y en todos los niveles de concreción curricular

de los PC y de la documentación oficial del centro. Todo ello en favor de una convivencia intercultural real, que según Besalú y Vila (2007) asiente las bases de convivencia de las nuevas generaciones del siglo XXI, siendo la escuela el lugar donde se germine la semilla de la equidad y la cohesión social.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/gh7b6z>
- Besalú, X. (2012). El debate cultural, la lucha por el significado. En M. M. Puig y J. G. Gómez (Eds.), *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida* (pp. 25-36). Edicions del Crec.
- Besalú, X., y Vila, I. (2007). *La buena educación*. Catarata.
- Camacho, N., Ordoñez, J., Roncancio, M., y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <https://doi.org/jrv2>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Educación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carrizo, D. (2020). La protección de la Educación Intercultural a nivel internacional. Retos y avances en la sociedad plural del siglo XXII. En E. Díez-Gutiérrez y J. Rodríguez-Fernández (Coords.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (p. 593-600). Octaedro.
- Cerviño, I. (2021). El reto de la convivencia intercultural en Andalucía y Catalunya: una investigación en educación primaria. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19(1), 216-231. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/13918>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103 <https://doi.org/jrvz>
- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd ed.). Sage Publications.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, Unesco.
- Departament d'Educació. (2021). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/documents/PdC.pdf>
- Domingo, J. (2016). Immigration and territory in early 21st-century Spain: disparities within the unity? En J. Garreta (Ed.), *Immigration into Spain: evolution and socio-educational challenges* (pp.17-36). Peter Lang.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 18(1), 9-27.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- García-Lastra, M., y Osoro, J.M. (2021). Territory and treatment of diversity: The case of the Communities of Cantabria, Asturias, Andalusia, and Valencia (Spain). *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 181-190.
- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropologia*, 30(2), art. 3. <http://hdl.handle.net/10481/33422>
- Garreta J., Aeneas, A., Benabarre, R., Llevot, N., y Torrelles, A. (2019) *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. XVIII Premi Batec a la Recerca i Innovació Educativa de l'Ajuntament de Lleida. Pagès editors.



- Garreta, J., y Torrelles, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione Interculturale-Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>
- Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (2021). Gypsy students in Catalonia (Spain): compensation with improvable cultural recognition. *Educazione Interculturale*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/jrvw>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hirmas, C., y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56-136). OREALC/UNESCO, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).
- INE (2021). *Cifras de población a 1 de enero de 2021. Estadística de migraciones. Notas de prensa*.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. <https://doi.org/jrvv>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, n.º 340 de 30/12/2020.
- López, V. (2014). Convivencia escolar. UNESCO, *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*, 4,1-18.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2018). La diversidad religiosa y cultural en la escuela pública de Cataluña. En J. J. Gázquez, M. del M. Molero, M. del C. Pérez-Fuentes, Á. Martos, M. M. Simón, A. B. Barragán y M. Sisto (Eds.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar* (Volumen III), (pp. 119-126). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Llevot, N., y Bernad, O. (2021). La mediación cultural y prácticas educativas en Italia. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 19, 209-246.
- Maiztegui, C., Villardón, L., Navarro, M. Á., y Santibáñez, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55(1), 119. <https://doi.org/jrvt>
- Martínez, M. (2014). La educación de los "otros": gestión de la diversidad y políticas interculturales en la escuela inclusiva vasca. En I. Irazuzta y M. Martínez (Eds.), *De la identidad a la vulnerabilidad* (pp. 71-112). <https://doi.org/10.1387/pceic.12970>
- Martínez, M. J., Yanes, C., y Llevot, N. (2016) Analysis of Spanish policies for the integration of immigrant schoolchildren. *Intercultural Education*, 27(3), 307-319. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150031>
- MECD-CNIEE. (2017). *Plan estratégico de convivencia escolar*. Secretaría general técnica. <https://doi.org/fxzj>
- Mena, M., y Huneeus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad* 8(2), 9-20. <https://doi.org/jrvr>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M.A., y Martínez Ruiz, M.A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/h829>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/21*. Secretaría general técnica. <https://bit.ly/3qX8UT8>
- Neubauer, A., Álvarez Pavón, S., y Nicolás Ruiz, M. Ángeles (2022). La diversidad sociocultural y lingüística en el desarrollo curricular: un estudio comparado en España, Finlandia e Irlanda. *Revista Española De Educación Comparada*, (41), 65-83. <https://doi.org/jrvq>
- Ortega, S., Shen, M., y Perales, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones de La Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(1), 151-163. <https://doi.org/f9pd>
- Torrego Seijo, J. C., Gomáriz Vicente, M. Á., Caballero García, P. Á., y Monge López, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93-104. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.51.1.2022.93-104>
- Torrelles, A. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI: legislación y planes de las comunidades autónomas. *Revista de Sociología de la Educación*, 15(3), 315-336. <https://doi.org/jjs9n>