

El reto de la convivencia intercultural en Andalucía y Catalunya: una investigación en educación primaria

La sfida della convivenza interculturale in Andalusia e Catalogna: una ricerca nella scuola primaria

Irimia Cerviño Abeledo
Ricercatrice
Università di Lleida

Resumen

Esta contribución surge de la necesidad de responder a los numerosos retos que afronta la escuela actualmente: globalización, desigualdades sociales, flujos migratorios, etc. En ocasiones, estos pueden perturbar la convivencia y el clima escolar generando conflictos y actitudes discriminatorias en centros educativos, especialmente en aquellos que acogen alumnado culturalmente diverso. La escuela es el lugar idóneo para entrenar la convivencia en favor de una sociedad inclusiva, cohesionada e intercultural. En este sentido, se muestran los resultados tras la realización de encuestas telefónicas a 1.731 escuelas de Educación Primaria (6-12 años) de España, donde un responsable del equipo directivos se encargó de responder. También se exponen los resultados del análisis de 4 etnografías escolares (1 en Andalucía y 3 en Catalunya), en centros de educación primaria con una matrícula de origen extranjero superior al 30% y con experiencia en prácticas interculturales, inclusivas y de convivencia. Así pues, se observa que, a pesar de los bienintencionados esfuerzos por favorecer el clima escolar intercultural y la convivencia, continúan existiendo conflictos culturales, casos de acoso y/o marginación y de exclusión que preocupan a la comunidad educativa y a los que, en ocasiones, no se sabe dar respuesta.

Palabras clave: diversidad cultural, interculturalidad, convivencia intercultural, conflictos, educación primaria.

Sommario

Questo contributo nasce dalla necessità di rispondere alle numerose sfide che la scuola si trova attualmente ad affrontare: globalizzazione, disuguaglianze sociali, flussi migratori, ecc. Tali aspetti possono a volte costituire elementi di disturbo e di criticità per la convivenza e il clima scolastico, generando conflitti e atteggiamenti discriminatori, specialmente nelle scuole che ospitano studenti di diverse origini culturali. La scuola è il luogo ideale per allenare la convivenza a favore di una società inclusiva, coesa e interculturale. In tale prospettiva, sono presentati i risultati di una indagine che ha coinvolto 1731 scuole primarie (6-12 anni) in Spagna e nello specifico un responsabile del gruppo direttivo per ognuna di esse. Sono presentati anche i risultati dell'analisi di 5 etnografie scolastiche (1 in Andalusia e 3 in Catalogna), svolte in scuole primarie con un'iscrizione di alunni di origine straniera superiore al 30% e con esperienza in pratiche interculturali, inclusive e di convivenza. Si osserva che, nonostante gli sforzi volti a promuovere il clima scolastico interculturale e la convivenza, continuano ad essere presenti conflitti culturali, casi di bullismo e/o emarginazione ed esclusione che preoccupano la comunità educativa e ai quali, a volte, non si sa come rispondere.

Parole chiave: diversità culturale, interculturalità, coesistenza interculturale, conflitti, educazione primaria.

La convivencia es un arte. Es un arte paciente, un arte hermoso, es fascinante
Papa Francisco, 2020

Introducción

La globalización, el aumento de los flujos migratorios internacionales, las desigualdades sociales, entre otros, han supuesto un cambio en las estructuras de las sociedades occidentales (Ceobanu y Escandell, 2010). En España, esto ha traído consigo nuevos desafíos y necesidades (Ortega *et al.*, 2019), suscitando diferentes réplicas en el

ámbito social y legislativo que van desde la integración hasta la marginación que se ven reflejados en el ámbito educativo.

Esta realidad preocupa a docentes, responsables e investigadores/as del ámbito educativo, especialmente desde el auge del término de la *convivencia escolar* entre los académicos iberoamericanos al inicio de los años 90 (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Mena y Huneus, 2017), que se puso el tema como una cuestión central de la vida escolar y como uno de los fundamentos de la calidad educativa sugeridos por la UNESCO (Delors, 1996, p. 4) que habla de «aprender a vivir juntos» y de «aprender a vivir con los demás».

La sociedad española es cada día más diversa, más heterogénea y global. Los centros educativos del país, especialmente en comunidades como Andalucía y Catalunya, acogen gran diversidad de estudiantes de otros orígenes, con identidades y lenguas diversas. Por esto se torna aún más importante el desarrollar una sana convivencia escolar y áulica y unas interrelaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa, sin dejar a nadie fuera, ya que esto supondrá efectos muy positivos tanto en el bienestar como en el rendimiento del alumnado (Llevot y Bernad, 2018) y en la calidad educativa.

A pesar de que la literatura sobre la convivencia escolar es extensa, se encuentran significados contradictorios para el objeto de estudio (Rodríguez, 2007), dando lugar a confusiones a la hora de delimitarlo, interpretarlo, ponerlo en práctica y evaluarlo. Existen varios y diferentes enfoques desde los que comprender la convivencia escolar, lo que ha generado un *atracción* conceptual o *Síndrome de Babel* según Onetto (2003).

Es por todo lo anterior que este estudio¹ pretende contribuir a la conceptualización del término de la *convivencia escolar* y de la aun joven *convivencia escolar intercultural* y conocer la situación de las escuelas españolas. Todo esto a partir de una amplia revisión literaria, la realización de 1.731 encuestas telefónicas a equipos directivos de toda España y el análisis de 4 etnografías escolares para poder conocer el estado de la cuestión en el país y en estas dos comunidades autónomas concretas y poder así orientar propuestas de mejora para el futuro, ya que aprender a convivir todavía es hoy un desafío educativo.

1. Contexto demográfico y escolar: España, Andalucía y Catalunya

España ha sido a lo largo de la historia un territorio muy rico culturalmente hablando. En la actualidad y desde hace un par de décadas, el país recibe nueva población muy heterogénea. Este país según datos de 2018, junto a Alemania, Italia y Francia atendiendo a las cifras de Eurostat (2020), es de los que más población inmigrante ha recibido de la Unión Europea. España acoge personas llegadas especialmente desde Europa, América Latina, África, y Asia en menor medida.

En España en 2020, según los datos demográficos del Instituto Nacional de Estadística (INE), la población era de 47.450.795 personas, de las cuales el 11,45% eran de origen extranjero. Esta población, no se distribuye de una forma equilibrada entre todas las comunidades, si no que tiene mucha más presencia en algunas comunidades respecto a otras (Garreta, 2014). Por ello, para esta contribución, se han seleccionado las comunidades autónomas españolas de Andalucía y Catalunya, ya que, son dos de las que más personas de origen extranjero acogen junto con Madrid, Valencia o Murcia.

En Andalucía, de 8.464.411 personas censadas, el 8,29% son de origen extranjero (INE, 2020). En esta comunidad, las principales nacionalidades son la marroquí, la británica y la rumana atendiendo a los datos del año 2020, extraídos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA).

En esta comunidad, la lengua oficial es el castellano, que se emplea a nivel administrativo, comunicativo y educativo. Además de esta, existen diversas lenguas

producto de la migración, entre las que destacan el árabe, el francés el inglés y el portugués.

Por otro lado, en Catalunya, de una población total de 7.780.479 personas, el 16,2% de ellas son ciudadanos/as de origen extranjero (INE, 2020). Así, las principales nacionalidades que se encuentran en la comunidad catalana son; marroquí, rumana, italiana, china y pakistaní.

En la comunidad catalana existen dos lenguas oficiales, el castellano y el catalán que es una lengua propia y la preferente de las administraciones, medios de comunicación, así como de las escuelas del territorio. Además de las lenguas oficiales de estas comunidades, existen otras muchas llegadas con las personas de origen extranjero, entre las que destacan el alemán, el inglés, el árabe y el bereber entre otras.

En cuanto a la escolaridad, en España en el curso 2019-2020, según EDUCAbase (2020), fueron matriculados en todas las etapas escolares no universitarias 8.286.603 alumnos/as, de los/las cuales, el 33% fue alumnado de origen extranjero. De este porcentaje, el 11,6% está matriculado en educación primaria, la etapa que atiende más alumnado de estas características. Atendiendo a la titularidad de los centros de educación primaria, las escuelas de titularidad pública son, con diferencia, las que más alumnado de origen extranjero matriculan, concretamente al 80,8% del total, mientras que los centros de educación privada/concertada acogen al 19,24 % del total.

Considerando los datos del informe sobre alumnado escolarizado en el Sistema Educativo Andaluz del IECA, en el curso 2019/2020, fueron matriculados en enseñanzas de educación primaria de esta comunidad autónoma un total de 553.511 estudiantes, de los cuales 427.193 fueron matriculados en escuelas públicas y 126.318 en escuelas privadas con o sin concierto. En cuanto al alumnado de origen extranjero, el 6,47% del total se encuentran matriculados en educación primaria, siendo esta aquí también la etapa que acoge el mayor número de matrículas de origen extranjero.

En la comunidad catalana, según el Instituto de Estadística Catalunya, 483.712 estudiantes fueron matriculados en el curso 2019/2020 en educación primaria. De esta cifra, 181.936 son alumnos/as de origen extranjero, de los cuales 74.970 son acogidos por la escuela pública y 12.773 por la escuela privada con o sin concierto.

La distribución territorial de la población extranjera en España está muy diferenciada en función de la comunidad autónoma y de los barrios o de las poblaciones dentro de las mismas. Esto se ve, por tanto, reflejado en el sistema educativo donde el alumnado de origen extranjero se concentra principalmente en las escuelas de titularidad pública (Garreta y Torrelles, 2020).

2. Convivencia, interculturalidad y convivencia intercultural en la escuela

Para definir la convivencia intercultural, un concepto compuesto que apenas ha sido estudiado es necesario definir estas dos palabras por separado. Para esto, primeramente, se delimita la convivencia y sus enfoques a través de una revisión de la literatura, posteriormente se define el concepto de interculturalidad a partir de las aportaciones literarias más significativas y por último se define el aun joven concepto de convivencia intercultural.

La convivencia escolar

El concepto de convivencia, que nace a principios del siglo XX impulsado por los historiadores españoles (Mena y Huneus, 2017), no se traslada al campo educativo hasta

la década de los 90, adoptado por expertos en educación de España y Latinoamérica (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

La *convivencia escolar* hace referencia a uno de los pilares educativos fundamentales y a uno de los medidores de la calidad educativa que se propuso en 1996 por la UNESCO. A partir de entonces, las investigaciones al respecto exponen la escuela como el mejor lugar para «aprender a vivir juntos» (Rodríguez-Figueroa, 2021, p. 13).

En la literatura existente en torno a la convivencia escolar, predominan dos enfoques: uno mayoritario y más tradicional, que se centra en la prevención y en la gestión de los conflictos y la violencia, el acoso escolar y el *bullying* y otro minoritario, aunque más actualizado que, con una visión holística y ecológica, entiende la convivencia escolar como un concepto vertebrador de la vida escolar (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Bajo el primer enfoque, el de la prevención y gestión de la violencia escolar, esta última suele considerarse como la contraposición a la convivencia y se ponen todos los esfuerzos en los problemas generados por la convivencia (Mena y Huneus, 2017), centrándose en los elementos influyentes en la violencia y en la gestión de esta, dando lugar a una *perspectiva restringida*, también conocida como *peacekeeping* por Carbajal-Padilla (2013) o *enfoque normativo-prescriptivo* por Fierro-Evans y Tapia (2013).

Los estudios con este enfoque han aumentado exponencialmente en la última década (Mena y Huneus, 2017) y acaparan buena parte de los estudios de investigación. Esta perspectiva que tiende a criminalizar a los niños/as y jóvenes lleva a cabo maniobras correccionales y de castigo ante el incumplimiento de las normas (Fierro-Evans y Carbajal Padilla, 2019).

El segundo enfoque, menos utilizado, pero mucho más actual y complejo, recibe el nombre de *perspectiva analítica* según Fierro-Evans y Tapia (2013) o *convivencia democrática* o *peacebuilding* según Carbajal-Padilla (2013). Esta forma de entender la convivencia con una mirada mucho más amplia incluye diversos aspectos/dimensiones íntimamente relacionadas con la convivencia escolar, como son: las relaciones democráticas, la participación de la comunidad educativa en la vida escolar, la democracia, la inclusión, la educación para la paz, etc.

Esta perspectiva tiene como referencia de base los Derechos Humanos y sus tres dimensiones: inclusión, democracia y paz (Mena y Huneus, 2017), dirigiendo los esfuerzos a la construcción de una cultura de paz (Delors, 1996). Este enfoque para lograr una buena convivencia escolar y áulica, entiendo que es básico el incluir a todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias, entorno, administraciones, etc. considera que la convivencia escolar desde este punto de vista es un aspecto que estructura toda la vida escolar, para lo que es primordial que las prácticas escolares insistan en el desarrollo de las capacidades comunicativas, de vínculo, de gestión del conflicto y de participación en todas las personas que integran la vida escolar, teniendo siempre en cuenta la diversidad, las vivencias y las diferencias de estas a la hora de elaborar las programaciones, los planes y proyectos. Siempre dentro de un marco de una cultura de paz y con un marco de normas y de valores común y compartido.

Como se ha visto, la dirección que se toma generalmente en la literatura y en las prácticas escolares se enfoca en los problemas de la violencia entre el alumnado, algo muy simplista, ya que la convivencia articula y condiciona todos los ámbitos escolares e implica a todas las personas de la comunidad educativa.

Marco legislativo de la convivencia escolar

Tras la conceptualización del término, es importante conocer el marco legislativo para poder comprender así el motivo de las prácticas y acciones que se realizan en el día a día escolar.

España, en la dirección que ya marcaba el Informe Delors (1996), ha puesto en marcha diferentes políticas e iniciativas que conforman la línea a seguir por las comunidades autónomas y sus centros educativos para elaborar los planes de convivencia, teniendo en cuenta como añaden Díaz-Better y Sime (2016) la realidad de cada comunidad educativa.

A nivel estatal, en España la LOMCE² y la LOMLOE³ (ésta última modifica a la anterior), son las leyes que establecen las pautas respecto a la convivencia escolar. En la LOMCE se contempla como obligatorio la elaboración de un plan de convivencia en los centros, que han de incorporar en la Programación General Anual y que debe recoger las actividades y programas que se lleven a cabo en el centro escolar, los derechos y deberes del alumnado, las medidas correctoras, etc. Por otro lado, en la LOMLOE, se percibe el tratamiento de la convivencia escolar muy centrado en el conflicto y en su resolución, dejando de lado otros aspectos íntimamente relacionados con esta. Además de estas leyes destacadas, existe el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (con sedes en todas las comunidades autónomas) y el Plan estratégico de Convivencia Escolar (2016-2020), para fomentar y apoyar a los centros educativos, al personal docente, al alumnado y a las familias en el desarrollo de la convivencia escolar.

En cuanto a las dos comunidades autónomas, Andalucía y Catalunya, tienen sus propios reglamentos al respecto, siempre siguiendo la línea que establece el marco legislativo estatal.

Por un lado, Andalucía recoge en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 132, que cada centro debe incluir en su Proyecto Educativo el plan de convivencia y aporta diferentes indicaciones y medidas al respecto de este. Para esto, la Junta pone a disposición de los centros educativos, una guía para la elaboración del plan de convivencia. Así mismo, existe un portal sobre la convivencia escolar en el que se pueden encontrar recursos, formaciones y toda la documentación al respecto.

Por otro lado, en Catalunya, en el DECRETO 279/2006⁴, se establece que todos los centros deben tener una comisión de convivencia que garantice el cumplimiento del mismo decreto. También se pone a disposición de los centros educativos una guía para elaborar el Proyecto de Convivencia y Éxito Educativo, en el que se presentan la normativa y las orientaciones necesarias para elaborar e implantar el proyecto en la escuela, que ha de seguir un modelo intercultural dirigido al entorno, a la escuela y al aula.

La interculturalidad

La educación intercultural, según Aguado y Mata (2017) se define como «una metáfora que nos permite comprender lo que pensamos, decimos y hacemos en relación con la diversidad cultural desde la asunción de un compromiso por la equidad y la justicia social» (p. 21), que según Osuna (2012), «debe tener un enfoque holístico, de manera que “intercultural” no sea un adjetivo, sino un “todo” que debería permear toda práctica y sistema educativo independientemente de su contexto geográfico» (p. 52). Así mismo, son muchos los autores que consideran que, en un mundo global y diverso, la competencia intercultural debe ser vista como esencial (Escarbajal y Leiva, 2017) y que la educación intercultural es la manera idónea de progresar hacia la equidad e inclusión educativa, hacia la convivencia y la cohesión social de todos y todas (Ainscow, 2020).

Entre los múltiples objetivos de la educación intercultural, alcanzar una convivencia positiva y enriquecedora es uno de los más importantes, ya que como apunta Carrizo (2020) «educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia» (p. 598), un hecho básico cuando se trata de convivir en un mismo espacio.

El marco legislativo de la interculturalidad

En España, la Ley educativa, LOMLOE, hace referencia únicamente a la educación intercultural en su preámbulo, donde la relaciona con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030. Sin embargo, en la Ley, se insiste en la inclusión educativa, en la cohesión social, en la calidad y equidad educativa y en la no discriminación, entre otros, por motivos de origen racial o étnico, religión o creencias. A nivel estatal, existe también una conocida plataforma que facilita información, materiales, talleres, formaciones, etc. al profesorado y a los centros educativos sobre interculturalidad, esta es Aula Intercultural.

Puesto que España es un país con una descentralización legislativa (Andrés y Giró, 2020), se encuentran diversas formas de entender la educación intercultural en el discurso y en la práctica (Garreta, 2014) en función de la comunidad autónoma. Por esto, en cuanto a las comunidades estenografiadas, Andalucía y Catalunya, ambas tienen sus propios documentos oficiales en referencia a la educación intercultural.

En el caso de Andalucía, en su Ley 17/2007⁵ se hace referencia a la educación intercultural en diferentes artículos, apuntando que debe formar parte del currículo en materia del trabajo en valores y debe favorecerse junto a la convivencia. Por otro lado, en el Decreto 167/2003⁶, se añade un artículo en referencia a la «elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales» (Art. 27). La Junta de Andalucía también posee, entre otros documentos oficiales, los siguientes en referencia a la diversidad cultural y a la interculturalidad: la Orden de 15 de enero de 2007⁷ y la Orden de 25 de julio de 2008⁸. Existe también desde la Consejería de Educación, la Guía Básica de Educación Intercultural (2011), que ofrece programas y recursos sobre interculturalidad, con miras a lograr aulas interculturales e inclusivas en las que no exista la exclusión por ningún motivo.

En el caso de Catalunya, el Departamento de Enseñanza de la Generalitat en el Decreto 119/2015⁹ se refiere a la educación intercultural y a la interculturalidad en múltiples ocasiones, al igual que al respeto de las diferencias culturales y religiosas. Así mismo, se establece la interculturalidad y el plurilingüismo como una competencia evaluable dentro del currículum. Por otro lado, el Decreto 150/2017¹⁰, hace referencia al servicio de asesoramiento y soporte en lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC). Además de este servicio, existen en la comunidad diferentes unidades para fomentar la escuela inclusiva y equitativa como: el Servicio de Atención a la Diversidad y la Inclusión o el Servicio de Inmersión y Acogimiento Lingüístico entre otros.

La convivencia intercultural

Una vez definida la convivencia y la interculturalidad, se pretende dar forma a este término compuesto y todavía poco explorado, la convivencia intercultural.

Las personas son seres sociales con predisposición a vivir en sociedad y por tanto a vivir con una serie de derechos, deberes y obligaciones en favor del bienestar común (Morales, 2020). Partiendo de la gran diversidad social, es urgente el plantearse la ciudadanía desde una mirada intercultural, apreciando, respetando y comprendiendo cada

cultura e identidad, incluyendo la propia, desde una perspectiva que lo valore como una riqueza colectiva y que fomente un diálogo intercultural dentro de una cultura de paz y un marco de valores compartidos.

Teniendo en cuenta la literatura revisada, cabe destacar los elementos que constituyen el concepto de convivencia escolar en un sentido amplio, ya que es este enfoque el que encaja en la construcción del concepto de convivencia intercultural. Entre estos elementos, destacan: la aceptación de la diversidad identitaria, cultural, social, religiosa, lingüística etc.; los valores de ciudadanía como el respeto, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la inclusión, la justicia, etc. (Morales, 2020); la participación democrática y la toma de decisiones por parte de toda la comunidad educativa (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019) y el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que apoyen las interrelaciones.

La interculturalidad, como indica Leiva (2011), propone un nuevo enfoque pedagógico y social para la convivencia escolar, donde la comunidad educativa debe trabajar por la escuela, entendida como una comunidad de aprendizaje que piense y abrace la diversidad cultural como pilar educativo esencial para el aprendizaje de la convivencia intercultural.

Son muchas las escuelas que están haciendo frente al reto que supone la convivencia intercultural y que aspiran a construir una educación inclusiva e intercultural, participativa e integradora con las personas migrantes, fomentando una visión diferente a la tradicional y dominante sobre estas en favor de la integración social y cultural y por tanto de la convivencia intercultural, aspecto clave en la escuela del siglo XXI (Llevot y Bernad, 2019).

Por tanto, se puede definir la convivencia intercultural como la competencia para establecer relaciones con los demás a partir de un diálogo positivo y pacífico, independientemente de su origen étnico o racial, sus creencias o tradiciones, su lengua, su identidad, su religión, etc. Sólo de este modo se alcanzará la igualdad de oportunidades y la inclusión real ya que, con este modelo, la exclusión por cualquiera de los motivos nombrados, no tienen cabida.

3. Diseño y metodología: estudio empírico

A partir de este planteamiento teórico se ha diseñado y realizado un estudio empírico con el objetivo de detectar el estado de la convivencia escolar, a nivel nacional y desde una perspectiva cuantitativa, y profundizar en una selección de casos concretos de escuelas andaluzas y catalanas desde una perspectiva etnográfica. La primera fase del estudio consistió en la realización de una encuesta telefónica, y la segunda en la realización de etnografías en centros escolares con alta presencia de alumnado de origen extranjero de dos comunidades autónomas españolas (Cataluña y Andalucía).

Fase 1: La encuesta

La población en la que se centra el estudio son los centros de educación primaria (de 6 a 12 años) de España. Concretamente se hizo llegar la encuesta a personas muy conocedoras del funcionamiento de las escuelas, es decir, miembros de equipos directivos con años de experiencia en el mismo centro. La muestra (n) se calculó tomando como punto de partida los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el número de centros existentes en el curso 2018-2019. Y con un nivel de confianza del 95,5 %, en el caso más desfavorable ($p = q = 50 \%$), con un error estadístico de $\pm 2,3 \%$, la muestra (n) fue de 1.730 centros. Esta muestra (n) ha sido seleccionada de forma proporcional según la distribución de la población (N) de centros escolares utilizando una

tabla de números aleatorios aplicada a los listados de centros educativos de cada provincia española (listados provinciales en los que constaban: el nombre del centro, dirección postal, correo electrónico y teléfono de contacto, además de la titularidad). Más concretamente, el perfil de los que respondieron al cuestionario es el siguiente: el 57,2 % son directoras/es, el 26,2 % son jefas/es de estudios y el 17,2 % tienen otras responsabilidades dentro del equipo.

El instrumento utilizado para recopilar la información, el cuestionario, fue diseñado por el equipo de investigación del proyecto a partir de una fase previa teórico-empírica. Antes de su aplicación, el instrumento fue validado por tres expertos con formación en psicopedagogía y en sociología con el fin de valorar y revisar las preguntas y su grado de adecuación para dar respuesta a los objetivos. Y previamente a su aplicación definitiva, fue testado para garantizar que las preguntas eran comprensibles.

El trabajo empírico se realizó a través de encuestas telefónicas (del 1 de octubre de 2019 al 31 de enero de 2020). Una vez finalizado, se codificaron y tabularon todas aquellas respuestas que no habían sido codificadas previamente. Posteriormente, se realizó el análisis estadístico utilizando el programa Star de Pulse Train, con el que se han realizado análisis univariados y bivariados y se han aplicado pruebas de significación estadística (Test T de proporciones al 95 %).

Fase 2: Las etnografías

Para esta segunda fase de la investigación, se han realizado cuatro etnografías escolares, 1 en Andalucía y 3 en Catalunya. Se han elegido estos dos territorios además de por la dificultad que supondría el realizarlas por todo el espacio español, porque estas dos comunidades son dos de los lugares donde habitan más personas de origen extranjero, y por tanto donde existe un mayor número de matrículas de alumnado de origen extranjero en los centros educativos según el INE (2020).

La selección de estos cuatro centros se realizó atendiendo a un mismo criterio: tener una matrícula de origen extranjero de más del 30%. De entre estos cuatro centros, se encuentran dos centros de titularidad privada y dos de titularidad pública (uno de estos últimos se encuentra en una zona rural), se ha hecho así para poder obtener una imagen amplia, aunque se debe tener en cuenta que los resultados de los análisis etnográficos no son generalizables.

Para la investigación etnográfica, que se realizó entre diciembre de 2019 y diciembre de 2020 (proceso que se alargó en el tiempo debido a la llegada de la COVID-19), se realizaron numerosas visitas a los centros en las que se recogieron diversos datos en el diario de campo, se llevaron a cabo múltiples observaciones (aula, patios, comedor, reuniones, festivales, entradas-salidas, etc.), se realizaron entrevistas documentales y en profundidad a miembros de la comunidad educativa (profesorado, equipo directivo, familias, personal externo, servicios educativos y de la administración, etc.) y se analizaron tanto los documentos como las webs de los centros.

Siguiendo la metodología etnográfica, tras la obtención de toda esta información, se llevó a cabo un volcado de toda la información en un informe individual para cada centro en los que se puede conocer la realidad de cada escuela respecto a múltiples aspectos de la vida escolar, en este caso y para este artículo, la información que nos atañe es la de la convivencia escolar y la de la convivencia escolar intercultural. Por último, se realizó un proceso de análisis cualitativo profundo sobre cada uno de los informes.

4. Resultados y discusión: La convivencia intercultural en los centros de educación primaria

La citada encuesta incorporó en el cuestionario preguntas específicas sobre la convivencia escolar e intercultural, sobre los planes de convivencia y los elementos de interculturalidad que incorporan en estos y sobre las acciones llevadas a cabo ante situaciones de conflicto.

El primer acercamiento se realizó preguntando a los centros si habían tenido que dar respuesta a alguna situación o conflicto relacionado con la diversidad cultural en el curso (2018-19) y luego se ha ido profundizando en cómo han dado respuesta a estas situaciones.

Ante esta pregunta, la mayoría de los encuestados han dado una respuesta negativa. Sólo el 10,9% indica haber tenido que dar respuesta a alguna situación o conflicto, por otro lado, el 87,8% responde negativamente y no responde a la pregunta el 1,3%. Eso sí, cuando se profundiza en los datos, se observa como este porcentaje tiene una relación directa con la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros escolares. Es decir, a medida que aumenta esta presencia lo hace también la respuesta afirmativa. Así, por ejemplo, cómo indica la Tab. 1, cuando no hay alumnado de origen extranjero la respuesta afirmativa es del 5,1% mientras que se va incrementando hasta el 17,1% en los centros con más del 50% de alumnado de origen extranjero. En síntesis, observamos que las situaciones o conflictos que requieren intervención son más frecuentes en los centros escolares con diversidad cultural procedente de la inmigración. Eso sí, no solo, ya que en centros que no tienen esta matrícula, también se muestra la existencia de situaciones a las que hay que dar respuesta.

	% Alumnado de origen extranjero en el centro				
	Ninguno	Hasta 5 %	De 6 al 20%	De 21 al 50%	Más de 50 %
Sí	5,1	7,9	12,1	16,2	17,1
No	93,5	91,2	87,4	81,7	78,1
No sabe/no responde	1,4	1,0	0,5	2,1	4,8

Tab. 1: ¿Han tenido que dar respuesta a alguna petición/conflicto relacionado con la diversidad cultural?

En las etnografías realizadas en Andalucía y Catalunya en 2020, se encuentran varias opiniones acerca de los conflictos sucedidos por temas relacionados con la diversidad cultural, en algunos casos no se han detectado este tipo de conflictos y en otros sí. En ocasiones se encuentran estas respuestas opuestas dentro de la misma escuela.

[...] de extranjeros no lo hay, yo creo que el clima es una cosa que me impresionó en las prácticas cuando estuve allí además el psicólogo de allí me lo dijo: “aquí te vas a encontrar de todo menos el racismo [...] y esa es una frase que se me quedó a mí porque después he comprobado que se juntan todos con todos, es decir es lo que te he comentado, todos iguales (Docente 1, Andalucía, 2021).

El que te diga que no [refiriéndose a los conflictos por motivos de la diversidad] te está mintiendo, pero en verdad es lo que te decíamos, [...] si nosotros detectamos

alguna actitud o algún gesto racista en este caso... ostias esto ya es una cosa que nosotros intentamos trabajar (Personal externo 1, Catalunya, 2020).

No ... porque es lo que decimos, tú entras a una clase y ... Por ejemplo, entras a la clase de 3º y hay un chico que es africano, un montón que son latinoamericanos, luego están los autóctonos después algún alumno que es filipino, bien, es el día a día. A ver, aquí connotaciones de racismo, xenofobia ... problemas de este tipo como problema no existen... (Docente 1, Catalunya, 2020).

Los encuestados que han contestado afirmativamente profundizan a través de una pregunta de respuesta abierta (codificada *a posteriori*) en las situaciones y conflictos a los que han tenido que dar respuesta. Lo más frecuente es hallarse ante situaciones de racismo o xenofobia (37,6%), seguido de conflictos no racistas entre el alumnado (22,8%), conflictos no racistas entre las familias (12,7%), detectar la necesidad de mayor reconocimiento de la diversidad cultural en el currículum (6,3%) o la diversidad religiosa (1,6%), actitudes de las familias prepotentes culturalmente (5,8%), conflictos por la diferente percepción de las familias respecto a la celebración de fiestas religiosas (4,2%) o los valores que se deben transmitir (2,6%), el absentismo escolar (4,2%) o los conflictos con los menús que se sirven en el comedor (2,6%), entre otras de menor respuesta.

En algunas entrevistas se ve como la persona entrevistada afirma haber presenciado faltas de respeto haciendo alusión al origen o cultura, pero, sin embargo, no lo achaca a cuestiones racistas o xenófobas, sino a “cosas de niños/as”:

Bueno, no sé, más que por temas de racismo... [...] que se dicen lo que saben que les va a hacer daño. Entonces lo que le hace daño a cada uno depende [...] Y después con uno que... que es de Gambia pues el otro quizá le dirá negro, como a uno que es gordo le dirá gordo o a quien lleva gafas le dirá cuatro ojos... es que no creo que sea por racismo... si no “te voy a decir lo que más rabia da” (Dirección 1, Catalunya, 2020).

Bueno... bueno, no sé si racismo o que se insultan ellos mientras juegan al fútbol, “el negro este”, comentarios así puntuales, pero... pero más por un contexto de juego o algún conflicto que ha habido, pero, por ejemplo, una niña de aquí catalana, cuando salió lo del COVID, no quería sentarse al lado de una niña china. [...]Y a nivel de patio... algún partido de fútbol, que un niño le ha dado una patada a otro jugando, pero... no ha sido que le ha pegado la patada porque es negro, sino que después del enfado le ha dicho “negro”. “Este negro de mi..., o el moro de...”, pero por la situación de juego, no porque... no se han peleado por la raza o la cultura (Docente 2, Catalunya, 2020).

Ante estas situaciones lo más frecuente es que actúe el equipo directivo (66,7%) y el profesorado (49,2%) o, en menor medida, al orientador del centro escolar (5,3%). Es decir, los profesionales del centro son los que hacen frente a estas situaciones en mayor medida. Aunque también es cierto que un porcentaje recurre a profesionales externos (mediadores interculturales el 14,3%, otros profesionales externos el 7,4% y profesionales de los servicios sociales el 5,3%) o a apoyo externo no profesional (mediadores interculturales naturales el 7,9% y asociaciones o entidades el 3,7%). Diferenciando por la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero no se observan diferencias estadísticamente significativas y los centros actúan de forma parecida. Eso sí, la mediación intercultural incrementa su presencia a medida que lo hace

el alumnado de origen extranjero (apenas mencionado en centros sin presencia de este perfil de alumnado, 2,5% en centros hasta el 5% de presencia, 7,6% en los del 6% al 20%, 9,5% en los del 21% al 50% y 20% en los de más del 50%).

En los centros estudiados etnográficamente, generalmente los conflictos son resueltos por el tutor/a o por la dirección del centro.

Cuando hay un problema con algunos alumnos... eh... se intenta ir al fondo del asunto. O sea... se les llama... yo hago mucho este tema de mediación de conflictos yo como directora [...] ¿qué ha pasado?, ¿cómo ha empezado?, ¿quién está implicado?, ¿qué podemos hacer para que no vuelva a pasar?... porque primero esto se habla en tutoría, si es una cosa que no ha ido más allá, [...] entonces entro yo [...] yo tengo una especie de libreta... y explicamos lo que ha pasado y nos comprometemos a que eso no vuelva a pasar ¿no? y hacemos como un contrato, y entonces tenemos durante un trimestre tres oportunidades... Si llegas a la tercera, aun habiendo dicho que no lo harías... entonces ya hay una incidencia y ahí vienen las familias... para que lo sepan e intervengan... Y si hay otras incidencias entonces hay un día de expulsión de la escuela, pero a esto ya cuesta más llegar (Dirección 2, Catalunya, 2020).

En el caso de estas escuelas, se pueden observar otros métodos para la resolución de conflictos en los que se incluye al alumnado como protagonista:

Eso si lo llevamos muy bien, de hecho, el orientador estuvo preparando a niños de mediadores, eh, porque ya saben que entre ellos se solucionan mejor los problemas (Docente 2, Andalucía, 2020).

La mediación intercultural no es una opción frecuente como podemos observar. Y este perfil de profesionales trabaja principalmente en apoyar a los profesionales en momentos de tutoría (50,9%) o reuniones de curso (28,7%), así como también traducen documentación para la mejor comprensión por parte de las familias (24,1%), e información a las familias (3,7%). Y aunque en menor medida actúan ante situaciones o conflictos culturales (10,2%), conflictos de racismo o xenofobia (8,3%), conflictos islamófobos (2,8%), o conflictos relacionados con los menús escolares (2,8%), además un 10,2% de las respuestas apuntan a acciones puntuales relacionadas con el día a día del centro escolar (10,2%; momentos de matrícula, dudas de familias o alumnado, encuentros puntuales, etc.).

Si puedo servir de ayuda y puedo hacer una mediación o los puedo acompañar o los puedo ayudar... eh, a veces el centro dice: “no, ya lo haremos nosotros” por qué claro, yo soy un elemento... [...] y si pasa algún hecho que yo pueda echar un mano lo hago. No hay ningún problema (Personal no docente 2, Catalunya, 2020).

Tenemos una asesora que sería la LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión social), del departamento de educación, que también en un principio, cuando empezamos a tener mucho índice de alumnos recién llegados, la llamamos, para que nos hiciese un asesoramiento (Dirección 3, Catalunya, 2020).

Un planteamiento más general de centro son los planes de convivencia. Estos existen en el 78,2% de los centros escolares y hay que indicar que este porcentaje se halla en relación con la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero. De hecho, el 76,3% de los centros que no tienen alumnado de origen extranjero no tienen plan de

convivencia, pero este porcentaje va aumentando a medida que lo hace el alumnado de origen extranjero (siendo el 75,1% de los que tienen hasta un 5%, un 78,6% de los que tienen del 6% al 20%, el 82% de los que tienen de 21% a 50% y el 83,8% de los que tienen más del 50%). La existencia de plan de convivencia aumenta a medida que lo hace la presencia del citado perfil de alumnado.

Los citados planes están diseñados para el conjunto de la comunidad educativa (49%) o al conjunto del alumnado (45,2%), solo el 0,4% indica que su plan está centrado en el alumnado recién incorporado en el centro, el 0,2% en el alumnado de origen extranjero y el 0,1% en el alumnado gitano (el resto no responde a la pregunta). La respuesta que se centra en el alumnado de origen extranjero solo se da en centros con mayor presencia de este alumnado, concretamente el 0,2% de los que tienen entre el 6% y el 20%, el 0,4% de los que tienen entre el 21% y el 50% y el 1,1% de los que tienen más del 50%. Es decir, los planes específicos para el alumnado de origen extranjero son minoritarios y se dan en centros con alta concentración. Siendo dominantes los planes de convivencia dirigidos al conjunto de la comunidad educativa o al conjunto del alumnado del centro.

De los 4 centros, sólo 2 tienen un proyecto específico de convivencia e incluyen aspectos sobre interculturalidad. Es cierto que en los 2 centros que no tienen plan de convivencia, se hace referencia a diferentes medidas y directrices de actuación, así como las normas de convivencia u otros en documentos del centro como: el Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, Plan de Compensatoria Completo, en las Normas de Organización y Funcionamiento del Centro, etc.

Ahora en el cole hemos intentado, bueno, han comenzado a hacerlo de cara a la fusión con la otra escuela (se refiere al plan de convivencia). ¿Cuáles son los pasos que has de seguir cuando viene una familia o un alumno nuevos? ¿Qué posibilidades da el centro? ¿Cuáles son los protocolos a seguir? [...]. Y pues, digamos, todo lo que está dentro de la programación del centro, en general. Todo eso que se aprueba en el consejo conforme cuales son las acciones que emprende el centro, pues sí que somos conscientes. Ahora, [...] una cosa son las intenciones y otra cosa es la capacidad que tengas tú o la posibilidad de llevarlas a cabo (Docente 3, Catalunya, 2020).

A los que tienen plan de convivencia, recordemos que un alto porcentaje, se les preguntó qué elementos relacionados con la diversidad cultural estaban trabajando. Un primer resultado que sorprende es el alta no respuesta (45,7%) que nos hace pensar en que no han pensado específicamente en ello o no conocen a fondo el plan de convivencia de su centro. Los que dan respuestas (de nuevo respuestas abiertas y que posteriormente han sido agrupadas y codificadas) destaca el 18,7% que responde que trabajan los valores, el 16,4% las emociones y el respeto/aceptación a la diversidad cultural, el 7% cuestiones relacionadas con la convivencia y el comportamiento en general, el 6,6% la resolución de conflictos, entre otras respuestas menores. Diferenciando por presencia de alumnado de origen extranjero no aparecen diferencias estadísticamente significativas.

En una de las escuelas llevan a cabo un proyecto anual sobre las emociones, donde aprovechan para trabajar la convivencia escolar y la diversidad cultural, aunque es cierto que este es un tema que se intenta trabajar de manera transversal en todas las escuelas estudiadas, al igual que el trabajo en valores.

Bueno, intentamos hacer cada semana ¿no? una actividad emocional en el aula, entonces un poco pues les ponemos cortometrajes... tenemos también aquí en la escuela, la educación emocional, también se trabaja mucho... (...) tenemos un montón de actividades con acceso a todo el profesorado ¿no? de los diferentes bloques...

conciencia emocional, autoestima... y lo vamos trabajando en tutoría (Docente 2, Catalunya, 2020).

En ocasiones, este trabajo, aunque con la mejor de las intenciones, se reduce a un par de días o actividades “especiales” al año:

Mira yo, por ejemplo, cuando tengo niños de origen extranjero siempre me gusta pues, hacer una comida típica y que cada uno traiga un plato de su país [...] De hecho, un año, a nivel de centro, hicimos un día de la interculturalidad, qué fue de todos los países que teníamos (Docente 3, Andalucía, 2020).

5. A modo de reflexiones abiertas al debate

Reducir la convivencia a los problemas de la violencia entre el alumnado, es algo muy simplista, ya que la convivencia articula y condiciona todos los ámbitos escolares e implica a todas las personas de la comunidad educativa. Por ello, la investigación detallada sobre la convivencia escolar se torna urgente, especialmente en un mundo como el nuestro, cada día más global, más plural y cambiante y que precisa de un sistema educativo fuerte y competente para dar respuesta a todos los nuevos retos.

Aunque la violencia es el problema principal y el más visible de la convivencia escolar, la convivencia y el intercambio relacional en los centros educativos es mucho más complejo y extenso ya que no se reduce o no debe reducirse exclusivamente a las prácticas dedicadas a la prevención y detección de la violencia (Rodríguez-Figueróa, 2021), sino que se trata de un fenómeno complejo compuesto por diversos aspectos relacionados con las interacciones y las situaciones que se establecen entre los/las diferentes integrantes de la comunidad educativa.

Los planes de convivencia, a pesar de ser de obligatoriedad según la LOMCE, atendiendo a la encuesta realizada, existen en dos terceras partes de los centros escolares de educación primaria y atendiendo a los centros, en la mitad de ellos. Este porcentaje se incrementa a medida que se incrementa el alumnado de origen extranjero en la escuela. Esto indica que están más presentes en este perfil de centros dado que perciben que existe más necesidad de dar respuesta a una realidad más compleja (en este caso desde el punto de vista cultural), como sucede con el trabajo intercultural, que aumenta a medida que aumenta la presencia de alumnado de origen diverso.

Los centros escolares evidencian que las situaciones y conflictos son más frecuentes en aquellos con mayor diversidad cultural (ante la pregunta si tuvieron que dar respuesta a situaciones o conflictos relacionados con la diversidad cultural el curso 2018-19, la respuesta afirmativa aumenta del 5,1% en escuelas sin presencia de alumnado de origen extranjero al 17,1% en los centros con más del 50%).

Lo más común es hallarse ante situaciones de racismo o xenofobia (37,6%), seguido de conflictos no racistas entre el alumnado (22,8%) y conflictos no racistas entre las familias (12,7%). Es decir, se encuentran con situaciones relacionadas con el racismo y la xenofobia, al mismo tiempo que con otras más generales y habituales en cualquier centro escolar. Ante esta situación, lo más común es que los profesionales del centro actúen (el equipo directivo o los docentes) y en menor medida otros profesionales externos o de perfil específico que trabajen el tema de la diversidad cultural. Por ejemplo, los mediadores interculturales no son muy frecuentes en los centros escolares de educación primaria (como sucede en Italia, Fiorucci, 2020), aunque también es cierto que aumentan como recurso en las escuelas con mayor presencia de alumnado de origen extranjero. La presencia de este mediador también es desigual dado que no todas las

administraciones educativas españolas han puesto en marcha programas oficiales de mediación intercultural para ayudar a los alumnos que están menos familiarizados con el entorno educativo (Eurydice, 2019). Para Rodrigo *et al.* (2019) el mediador aún no tiene muy claro cuál es su espacio de actuación y no ayuda a su consolidación cómo lo perciben los equipos directivos y psicopedagogos, ya que no acaban de aceptar que su acción sea realmente transformadora y la reducen a una mejora de las relaciones humanas.

Urge, por tanto, la necesidad de establecer un cuerpo teórico, un marco bien establecido para abordar el concepto de convivencia escolar construyendo en conjunto «un camino particular haciendo sus propios recortes temáticos-operativos y desarrollando herramientas conceptuales que nos permitan consolidar una identidad al interior de la problemática» (Onetto, 2003, p. 5). Esto en favor de una sociedad, que como apunta Leiva (2010), «que afronte el trascendental reto de dar respuesta educativa a la diversidad cultural, y, sobre todo, que necesita de propuestas pedagógicas que hagan posible la premisa básica de aprender a vivir juntos» (p. 10) y de este modo dejar atrás en las relaciones sociales, todas aquellas actitudes y gestos discriminatorios que, tristemente, aún se encuentran presentes en la sociedad.

Notas

¹ Proyecto dentro de la convocatoria del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (CSO2017-84872-R), concretamente para realizar una investigación sobre “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas”, 2018-2021 (pueden consultar muchos aspectos de este en: <http://escuelaintercultural.com>).

² La LOMCE hace referencia a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, núm.295, de 10/12/13).

³ La LOMLOE hace referencia a 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) (BOE núm.340 de 30/12/2020).

⁴ DECRETO 279/2006, del 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Catalunya

⁵ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

⁶ Decreto 167/2003, de 17 de junio, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas

⁷ Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

⁸ Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía

⁹ Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria.

¹⁰ Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo

Bibliografía

- Aguado T. y Mata P. (Coords.) (2017), *La educación intercultural*, Madrid, UNED.
- Ainscow M. (2020), *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*. En «Nordic Journal of Studies in Educational Policy», Vol. 6, n. 1, pp. 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Andrés S. y Giró J. (2020), *Religious and Cultural Diversity in Spanish Education*, Oxford, Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>
- Carbajal P. (2013), *Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización*. En «Revista Iberoamericana de Educación Educativa», Vol. 6, n. 2, pp. 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 Díez-Gutiérrez E. Rodríguez-

- Fernández J. (Coords.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, Barcelona, Octaedro, pp. 593-600.
- Ceobanu A.M. y Escandell X. (2010) *Comparative Analyses of Public Attitudes Toward Immigrants and Immigration Using Multinational Survey Data: A Review of Theories and Research Annual*. En «Review of Sociology», Vol. 36, pp. 309-328. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102651>
- Cruz R., Ruiz C., García S. y González-Medina M.C. (2011), *Guía Básica de Educación Intercultural*, Junta de Andalucía, Consejería de Empleo, Consejería de Educación.
- Delors J. (1996), *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana, Unesco.
- Díaz-Better P. y Sime L.E. (2016), *Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica*. En «Revista Virtual Universidad Católica del Norte», Vol. 49, pp. 125-145.
- Educabase (2020), *Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro, sexo, comunidad autónoma/provincia y enseñanza*, Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://tinyurl.com/3rts9hmk> (consultado el 16/07/21).
- Escarbajal A. y Leiva J. (2017), *La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España)*. En «Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado», Vol. 21, n. 1, pp. 281-293.
- Eurostat (2020) *Archive: Estadísticas de migración y población migrante*. En <https://tinyurl.com/2bs6y52c> (consultado el 20/06/21).
- Eurydice (2019), *Integrating Students from Migrant Backgrounds into School in Europe: National Policies and Measures*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union.
- Fierro-Evans C. y Tapia G. (2013), *Hacia un concepto de convivencia escolar*. En Alfredo Furlán y Terry Spitzer (coords.) (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2012*, México, ANUIES/COMIE, Colección Estados del Conocimiento, pp. 71-86.
- Fierro-Evans C. y Carbajal-Padilla P. (2019), *Convivencia Escolar: Una revisión del concepto*. En «Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad», Vol. 18, n. 1, pp. 9-27.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, La melagrana, Ricerche e progetti per l'intercultura, Milano, FrancoAngeli.
- Garreta J. (2014), *La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos*. En «Gazeta de Antropología», Vol. 30, n. 2. <http://hdl.handle.net/10481/33422>.
- Garreta J. y Torrelles A. (2020), *Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España)*. En «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 18, n. 1, pp. 46-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>
- Instituto de Estadística Cataluña (2020), *Población extranjera a 1 de enero. Por países*, Generalitat de Catalunya. En <https://tinyurl.com/7vppfm4c>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2020). Padrón Municipal de Habitantes. Población extranjera residente en Andalucía por país de nacionalidad y lugar de nacimiento según sexo. *Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades*. <https://tinyurl.com/uehcxdh5> (consultado al 04/04/21).
- Instituto Nacional de Estadística (2020), *Estadística del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2021 Nacional. Población por nacionalidad, país de nacimiento y sexo*. En <https://tinyurl.com/e3dfraj> (consultado al 18/06/21).

Junta de Andalucía (2011). *Boletín número 132 de 07/07/2011*. En <https://tinyurl.com/yb6unr8w> (consultado al 06/05/21).

Leiva J. (2010), *Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente*. En «Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado», Vol. 14, n. 3, pp. 251-274.

Leiva J. (2011), *Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana inclusiva*. *Miscelánea Comillas*. En «Revista de Ciencias Humanas y Sociales», Vol. 69, n. 134, pp. 5-30.

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 (3)*, pp. 119-126.

Llevot N. y Bernad O. (2019), *Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos*. En «Educación Intercultural. Teoría, Investigación, Prácticas», Vol. 17, n. 2, pp. 76-92.

Mena M. y Huneus M. (2017), *Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto*. En «Cultura, Educación y Sociedad», Vol. 8, n. 2, pp. 9-20. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>

Morales V. (2020), *Educación ciudadana para la convivencia democrática y la interculturalidad en educación inicial*. En «Revista Estudios En Educación», Vol. 3, n. 4, pp. 69-96.

Onetto F. (2003), *La convivencia educativa: Despliegue temático abierto en el Foro Iberoamericano Subregional. OEI Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion01.htm> (consultado al 06/05/21).

Ortega S., She M. y Perales, M. J. (2019), *Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa*. En «Publicaciones», Vol. 49, n. 1, pp. 151-163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>

Osuna C. (2012), *En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica*. En «Revista de educación», Vol. 358, pp. 38-58.

Rodrigo M., Fernández-Larragueta S. y Fernández-Sierra J. (2019), *La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar*. En «Revista Complutense de Educación», Vol. 30, n. 3, pp. 747-761. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58885>

Rodríguez V.M. (2007), *Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos*. En «Revista de Educación», Vol. 343, pp. 453-475.

Rodríguez-Figueroa H.M. (2021), *Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso*. En «Sinéctica, Revista Electrónica de Educación», Vol. 57, e1272, pp. 1-20. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)

Unidad Estadística y Cartográfica, Viceconsejería (2020), *Estadísticas de la Educación en Andalucía Alumnado escolarizado en el Sistema Educativo Andaluz Resumen de datos definitivos*, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte. <https://tinyurl.com/d6r3mxpk> (consultado al 04/04/21).