

CAPÍTULO 19

DIVERSIDAD CULTURAL Y MEDIACIÓN: EL CASO DE LA RIOJA

JHOANA CHINCHURRETA SANTAMARÍA
Universidad de la Rioja

INTRODUCCIÓN

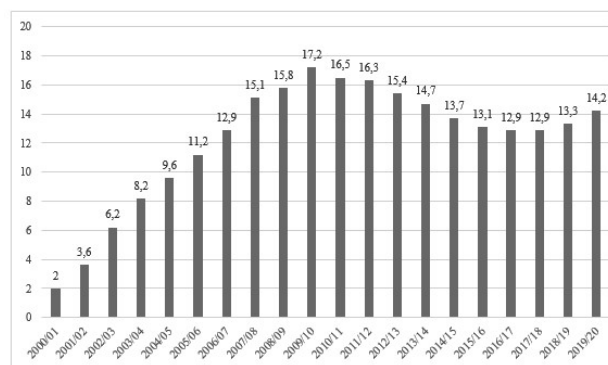
La sociedad española se ha convertido en las dos últimas décadas en diversa y multicultural. A partir del cambio del siglo XX al XXI, España comenzó a recibir inmigrantes, en dimensiones desconocidas hasta la fecha, suponiendo una transformación de la sociedad y la asunción de nuevos retos que pasaban por la integración e inclusión de estos colectivos, los cuales contaban con diferentes procedencias. Dentro de todo el proceso, el sistema educativo iba a ser uno de los principales campos donde la nueva diversidad cultural se reflejaría de forma más explícita, además de desempeñar un papel fundamental en la integración de estos colectivos. Pero, el propio sistema educativo tendría que afrontar sus retos derivados de esta situación, un sistema educativo que, como la sociedad, no estaba preparado para este escenario. Colectivos que llegaban a la escuela con desconocimiento del idioma, con determinadas barreras, incorporación de los mismos durante el curso, concentración de alumnado inmigrante en determinados centros públicos, la relación las familias, etc., iban a ser algunas de las cuestiones determinantes de la situación. Sin embargo, el sistema educativo no estaba preparado para esta situación, como el conjunto de la sociedad, generándose una serie de escenarios que incidían en la atención y tratamiento de la diversidad cultural. Parte de los mismos siguen estando presentes en la actualidad, cuando en las escuelas la diversidad cultural es una realidad institucionalizada con la presencia no solo de inmigrantes, sino de alumnado de origen extranjero. Es decir, nacidos en España cuyos padres fueron inmigrantes. Pero, además, en el caso español debe tenerse en consideración la presencia de un colectivo que es autóctono como es el caso de la comunidad gitana, que ha quedado en no pocas ocasiones, en un segundo plano cuando se aborda la diversidad cultural.

Los resultados expuestos en el presente capítulo, proceden del proyecto La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (CSO2017-84872-R). El mismo analiza cómo se atiende y trabaja la diversidad cultural en las aulas de Educación Primaria de España. El estudio se llevó a cabo a través de una investigación preliminar sobre las actuaciones de las Comunidades Autónomas. En segundo lugar, se realizó una encuesta a más de 1.700 centros escolares que impartían Educación Primaria. Y,

finalmente, un trabajo de carácter cualitativo a través de etnografías escolares en centros con presencia de diversidad cultural.

Las siguientes páginas se centran en la primera parte del proyecto, en el análisis de cómo se atiende y trabaja la diversidad cultural en La Rioja, una de las Comunidades Autónomas españolas con mayor presencia de población de origen extranjero en sus aulas. Y es que, en el curso 2019/20, dicho colectivo representaba el 14,2% del alumnado en las enseñanzas del Régimen General no universitarias, ocupando el tercer puesto de las regiones españolas tras Islas Baleares (15,5%) y Cataluña (14,9%), mientras que la media nacional se situaba en el 9,9% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). El gráfico 1 muestra la evolución en La Rioja del alumnado de origen extranjero en esos niveles de estudio, destacando el hecho de que en el curso 2008/09 alcanzase el 17,2% del alumnado.

Gráfica 1. Alumnado extranjero en enseñanzas del Régimen General (2000/01 – 2019/20) (%)



En el caso de Educación Primaria, en el curso 2019/20 el número de estudiantes de origen extranjero matriculados era de 3.265, representando el 16,56% del alumnado de 6 a 12 años (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). En definitiva, se trata de un cambio determinante en el sistema educativo riojano, como en el conjunto de España, que pasó de contar con apenas 500 estudiantes de origen extranjero en las enseñanzas no universitarias del Régimen General en el curso 1999/00 a más de 8.000 en el curso 2019/20 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

En cuanto a la procedencia del alumnado de origen extranjero, en el conjunto de las enseñanzas del Régimen General en La Rioja, Marruecos y Rumanía concentran la mitad del mismo con el 26,81% y el 25,75%, respectivamente, en el curso 2019/20. A continuación, Pakistán cuenta con el 7,19%, Colombia el 5,13% y Portugal el 4,13% (Consejería de Educación y Cultura, Gobierno de La Rioja, 2020).

El caso de La Rioja corresponde a escenarios en los que, debido al sistema productivo de la región, con una especial presencia del sector primario y derivados, existía un foco de atracción de la población inmigrante. Las dos décadas del siglo XXI han sido testigos de ese proceso, reproduciéndose los escenarios de concentración de este colectivo en determinados barrios y localidades (Andrés Cabello y Pascual Bellido, 2012-2013), así como en determinadas escuelas, la mayor parte públicas, alguna de las cuales ya contaba con procesos de concentración de alumnado de origen gitano (Andrés Cabello y Sabater Fernández, 2012). Sin embargo, las investigaciones sobre la cuestión han sido limitadas en el ámbito riojano, no habiéndose producido estudios que abordasen el objeto de estudio, a excepción de algunos aspectos vinculados a unas etnias determinadas y al género (Goicoechea Gaona, Suberviola Ovejas y Lizarraga Vizcarra, 2011).

El tratamiento de la diversidad cultural en la escuela es uno de los ámbitos más destacados de la investigación en Educación, especialmente en áreas como la Sociología de la Educación. En el caso de España, la ya señalada evolución de la inmigración durante el comienzo del siglo XXI ha generado numerosos estudios y publicaciones que, continuamente, se vienen actualizando y relacionando con otras cuestiones como la segregación escolar, la concentración del alumnado inmigrante en determinados centros educativos, las desigualdades, la elección de escuela, etc. Además, tampoco debe olvidarse todo el corpus teórico y empírico generado en relación al colectivo gitano, una diversidad cultural autóctona y presente en las aulas españolas antes de la llegada de la inmigración. Sin embargo, no es menos cierto que se ha identificado diversidad cultural con la incorporación de alumnado extranjero.

La llegada de la inmigración a la sociedad española, y a la escuela, supuso una serie de escenarios que eran desconocidos, y cuya incidencia en la realidad escolar fue determinante (Fernández Enguita, Gaete, y Terrén, 2008). Uno de los aspectos fundamentales hace referencia, porque todavía es una necesidad, a cómo atender y tratar la diversidad cultural en la escuela y a la educación intercultural, al papel de los diferentes agentes y actores del sistema educativo, etc. (Garreta-Bochaca, Macia-Bordalba, y Llevot Calvet, 2020; Leiva Olivencia, 2017 y 2010; Martínez-Usurralde, Lloret-Catalá, y Céspedes-Rico, 2017; Garreta-Bochaca, 2014 y 2013;), generándose importantes debates acerca de las políticas educativas (González-Faraco, González-Falcón y Rodríguez-Izquierdo, 2020). Igualmente, las familias son clave en todo el proceso, pero son colectivos que cuentan con una menor participación en la escuela, lo que conlleva a aumentar los esfuerzos para conseguir su implicación (Macia-Bordala y Llevot-Calvet, 2019; Lorenzo-Modelo, Godás-Otero, y Santos-Rego, 2017).

La intervención y mediación social es uno de los aspectos fundamentales para la resolución de conflictos, así como su prevención, y en el caso de la escuela alcanza un

valor todavía más relevante por ser un espacio relacional y de integración en numerosas dimensiones y en todos los niveles (Castro Clemente, 2017; Cuesta Gómez, Martíneza Marín, Cuesta Gómez, Sánchez Fuentes, y Orozco Gómez, 2017). La mediación en la escuela es una herramienta clave para la inclusión de colectivos de distinto origen cultural, desde el colectivo gitano hasta la población procedente de otros países, dándose especial peso a la relación con las familias así como a la función que desempeñan las entidades del Tercer Sector (Rodrigo, Fernández-Larragueta, y Fernández-Sierra, 2019; Márquez García et al., 2017; Llevot-Calvet y Bernard-Cavero, 2016; Llevot-Calvet, y Garreta-Bochaca, 2013).

El presente estudio cuenta con el objetivo de analizar las medidas de atención y trabajo de la diversidad cultural, centrándose especialmente en las acciones de mediación intercultural en La Rioja. La hipótesis de partida es que la mediación es una de las herramientas clave para afrontar situaciones de conflicto y generar un diálogo intercultural y de convivencia. Igualmente, también se pretende analizar el peso de la mediación en la escuela dentro de las medidas de atención y trabajo de la diversidad cultural.

MÉTODO

Este capítulo se basa en el análisis de la legislación y de las medidas de atención, así como de trabajo, de la diversidad cultural que ha puesto en marcha el Gobierno de La Rioja. Igualmente, se presentan las medidas de mediación que se establecen dentro de esa atención a la diversidad cultural, vinculadas a los Planes de Atención a la Diversidad y a los Planes de Convivencia de los centros educativos.

Además, se llevó a cabo un trabajo de carácter cualitativo a través de entrevistas a representantes de las autoridades educativas y técnicos de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja, las cuales fueron desarrolladas en los meses de junio y julio de 2018. Todos ellos y ellas contaban con responsabilidades vinculadas a la atención a la diversidad cultural en el momento de las entrevistas. Fueron seis entrevistas a tres altos cargos de la Consejería, un inspector educativo y dos integrantes del equipo de orientadores/as de la administración educativa de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

RESULTADOS

El análisis de las medidas de atención a la diversidad cultural de las autoridades educativas del Gobierno de La Rioja muestra cómo no existe un marco legislativo propio sobre la atención a la diversidad, a pesar de la realización de un proyecto de 2013 que, tras adaptarse a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no salió adelante. Por lo tanto, es la aplicación de la legislación estatal la que sirve de marco para las actuaciones en estas cuestiones.

Desde entonces, la Consejería de Educación se ha centrado en la Resolución de 12 de agosto de 2014 de la Dirección General de Educación que establece el catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado, así como la Orden 6/2014 del procedimiento para la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad. En general, se funciona a través de órdenes que han estado generando diferentes situaciones judiciales, especialmente en relación a la escolarización del alumnado, hecho que fue señalado como una enorme debilidad por una buena parte de los entrevistados y entrevistadas.

De esta forma, puede observarse cómo se van generando medidas y actuaciones sobre la diversidad cultural que están encuadradas en el conjunto de la atención de la misma, donde aparece como un elemento central el Plan de Atención a la Diversidad, que es obligatorio en todos los centros educativos. Igualmente, no hay una normativa específica de trabajo en relación a la diversidad cultural, de programas y proyectos que visibilicen, conciencien, etc., sobre la cuestión, que suele aparecer de forma transversal en los distintos currículos. En general, las medidas de atención a la diversidad cultural se centran en aspectos vinculados a las necesidades educativas del alumnado, incorporándose el peso de las variables socioeconómicas. Dentro de las mismas, se incluyen medidas que compensan la procedencia de un medio social desfavorecido, así como escenarios vinculados a la escolarización tardía en el sistema educativo español, entre otras. De hecho, en los procesos de escolarización, y vinculado a la orientación educativa, se tiene en cuenta al Alumnado de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, colectivo que incluye al que se incorpora de forma tardía al sistema educativo español, así como las situaciones desfavorables (entre ellas la pertenencia a una minoría étnica pero también considerando otros escenarios de riesgo, así como el alumnado itinerante y temporero).

Además, también se dispone de un importante número de profesionales que atienden la diversidad en su conjunto, tanto en centros públicos como concertados, como son los especialistas en Audición y Lenguaje, el personal de Pedagogía Terapéutica, Orientadores, Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad y Auxiliares Técnicos Educativos.

Como se ha señalado, la atención a la diversidad cultural se enmarca dentro de la propia atención a la diversidad, lo que implica que los medios y recursos de atención a la diversidad cultural son los mismos que los derivados a la atención a la diversidad. De esta forma, la diversidad cultural es una más de las posibles diversidades existentes. En cuanto al trabajo de la diversidad cultural, incluso en aquellos centros que no cuenten con un elevado porcentaje de población gitana o de origen extranjero, o en los que incluso no estén presentes estos colectivos, no aparecen programas destinados a este proceso. En general, son los propios centros educativos, en función de la composición de su alumnado y de las motivaciones de los equipos directivos, así

como del profesorado, los que suelen hacer hincapié en las actuaciones sobre diversidad cultural. Y las mismas están más presentes en los colegios que cuentan con mayores porcentajes de estos colectivos.

Dentro de la atención a la diversidad cultural, destacan actuaciones como por ejemplo los diferentes programas de lengua árabe y cultura marroquí, y de lengua, cultura y civilización rumana, a través de los convenios educativos con Marruecos y Rumanía del Ministerio de Educación y Cultura. Además, los entrevistados y entrevistadas de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja, señalaron como acciones vinculadas a medidas de refuerzo el PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), que se imparte en numerosos Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) fuera de las horas lectivas. Igualmente, se señaló el PAL (Programa de Apoyo a Lectoescritura) en Segundo y Tercero de Primaria, como un medio para favorecer la inclusión educativa a través del aprendizaje de las competencias básicas. En todo caso, no son medidas que directamente tengan como objetivo la atención a la diversidad cultural, sino que este proceso se puede beneficiar de las mismas. Finalmente, aunque no vinculadas al ámbito de Educación Primaria, también aparecen las “Aulas de Inmersión Lingüística”, destinadas a alumnado de Secundaria que llegan al sistema educativo con el desconocimiento del idioma español. Estas necesidades, también se han reducido al haber descendido el número de población de origen extranjero que llegaba con el desconocimiento del idioma.

El ámbito en el que se produjo una mayor coincidencia es el relativo a los programas de convivencia y de mediación, así como el papel de los orientadores y orientadoras en los centros educativos. En todos los casos, se indicó que estas actuaciones son las más importantes para la atención y el trabajo de la diversidad cultural en la escuela, especialmente en lo relativo a las relaciones interculturales, la convivencia y afrontar y prevenir las situaciones de conflicto.

Desde el punto de vista de la convivencia, todos los centros tienen la obligación de contar con un Plan de Convivencia, regulado por la Orden 26/2009. Procedimiento para la elaboración del Plan de Convivencia. En el mismo, se incide en la necesidad de educar en la convivencia, evitar conflictos, fomentar el respeto mutuo entre los integrantes de la comunidad educativa, así como destacando el valor de la atención a la diversidad y la integración, mediante el currículo y las prácticas escolares, de actitudes y conductas para la convivencia positiva y en paz. De esta forma, los planes de convivencia están presentados como un elemento determinante para la interculturalidad y las relaciones entre las culturas, especialmente a través de acciones transversales, pero también de campañas específicas que, en la mayor parte de los casos, dependen de los propios centros. De nuevo, las circunstancias de cada uno de ellos, en el sentido de la presencia o no de diversidad cultural, es determinante en las acciones que se institucionalicen.

En relación a la mediación propiamente dicha, existen programas específicos que hacen referencia a colectivos concretos y que se establecen a través de convenios con entidades del tercer sector. El programa de “Mediación Escolar con Alumnado Gitano” se realiza en aquellos centros que cuentan con importante presencia de alumnado de dicha etnia y lo lleva a cabo la Asociación de Promoción Gitana de La Rioja. El segundo es el “Programa de Mediación Intercultural. Plan de Intervención”, enfocado a la población de origen extranjero y que se desarrolla en centros con mayor presencia de alumnado, lo lleva a cabo YMCA. En todo caso, son programas que están ofertados al conjunto de los colegios de la región. Además, otras entidades que también realizan actuaciones con colectivos en situación de vulnerabilidad, son Pioneros o Asociación Pro Infancia Riojana (APIR), llevando a cabo actuaciones de mediación.

Los programas institucionalizados de mediación están vinculados al trabajo con el alumnado y las familias en diferentes ámbitos. Pero, no es menos cierto que en no pocas ocasiones, dicha mediación viene marcada por necesidades muy específicas como un traductor. El convenio con la Asociación de Promoción Gitana de La Rioja, señala entre sus objetivos “la prevención de conflictos culturales, tratando de favorecer el reconocimiento del otro diferente y facilitando el acercamiento y comunicación entre diferentes partes”, así como el “trabajo de la Interculturalidad, la tolerancia, el respeto, a través de talleres y dinámicas grupales”. En cuanto al convenio con YMCA, el dirigido a la población de origen extranjero, cuenta con diferentes servicios que hacen referencia a la traducción de documentación, la prevención y resolución de conflictos, la relación entre el centro y la familia, el apoyo en la acogida en el momento de llegada a la escuela, la formación y la sensibilización, una escuela de padres en cada centro, así como el acompañamiento en diferentes servicios como hospitales, Servicios Sociales, etc. Además, también llevan a cabo la denominada “Fiesta de Valores” que es una fiesta intercultural con numerosas actividades para la creación de un clima de convivencia, tolerancia, etc.

En ambos casos, los programas están dirigidos en gran medida a los dos colectivos, tanto el gitano como el inmigrante, quedando en un segundo plano el trabajo de la diversidad cultural, aunque también aparece. Es decir, son programas de atención a la diversidad cultural. En el caso del alumnado gitano, se trata también de prevenir fenómenos como el absentismo escolar y mejorar la implicación de las familias en la escuela. Por su parte, en relación al alumnado de origen extranjero y sus familias, el papel de la mediación también pasa por cuestiones vinculadas a servicios derivados de la situación de llegada y de la integración, especialmente por las barreras lingüísticas y culturales que puedan surgir.

La mediación se plantea como un factor clave en todos los escenarios en los que pueden surgir conflictos y, a tenor de las entrevistas realizadas con los representantes de la administración educativa riojana, estos programas funcionan, aunque también

dan un importante peso al papel de los propios centros educativos, de los equipos directivos y sus docentes, así como a la resolución de conflictos por la vía informal. Además, en no pocos centros se celebran actividades vinculadas a la diversidad cultural, a la puesta en valor de las diferentes culturas, haciendo especial hincapié a la participación de las familias. Pero, también desde la administración educativa se advierte que, si bien son actividades positivas, no es menos cierto que en ocasiones se quedan en superficiales y que no pasan de lo folklórico. De la misma manera, se destaca que en la mayor parte de los centros hay mucha más normalidad en el tratamiento de las cuestiones culturales de la que, a priori, puede parecer, a través de las celebraciones de Navidad, del Ramadán, etc., así como la explicación de las diferentes culturas.

Igualmente, desde la administración educativa autonómica se incide en que las situaciones en las que son necesarios los procesos de mediación, devienen de factores que están vinculados con la situación de las familias, situaciones de desestructuración, o incidencia de factores de vulnerabilidad social. En este sentido, el trabajo con las familias y con los entornos se establece como fundamental.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El papel de la mediación es determinante en la atención a la diversidad cultural en la escuela, así como en el trabajo de la misma con el conjunto del alumnado, aunque prima claramente el primer aspecto. Por un lado, la mediación aparece en situaciones de conflicto, además de su prevención, muy ligada también a los planes de convivencia de los centros educativos. Sin embargo, no cabe duda que la importancia de otros factores como son los vinculados a la familia y a las condiciones socioeconómicas, desempeñan un importante papel en las situaciones que precisan de la mediación. Por otra parte, la mediación también tiene su reflejo en necesidades que deben cubrirse con el alumnado y las familias que lo precisan, como, por ejemplo, la llegada de alumnado con desconocimiento del idioma.

En definitiva, hay varias cuestiones que son transversales a todo el proceso de la mediación en la escuela y su relación con la diversidad cultural. En primer lugar, la convivencia como principio vector de las relaciones interculturales y el papel de la mediación y de los encuentros para prevenir la presencia de conflictos. En segundo lugar, la importancia del trabajo con las familias, entendiendo que la mediación no debe centrarse únicamente en el alumnado, sino que alcanza al conjunto de la comunidad educativa incluso, además de su entorno. En este sentido, las familias desempeñan un papel fundamental. Y, en tercer lugar, el papel de la autonomía de los centros educativos, los equipos directivos, docentes y resto de profesionales implicados, desde el personal específico en la atención a la diversidad, hasta las entidades del Tercer Sector que, como hemos visto, en el caso riojano, son

responsables de algunos programas de mediación. Este hecho es determinante porque son los actores que están en el día a día de los centros y tienen un mayor conocimiento de sus realidades específicas, de las medidas a considerar y de cómo funcionan las relaciones individuales y comunitarias, así como las interculturales.

REFERENCIAS

Andrés Cabello, S., y Pascual Bellido, N. (2012-2013). De pueblos a “ciudades” dormitorio: el crecimiento de la corona metropolitana de Logroño (La Rioja). *Inguruak. Revista vasca de sociología y ciencia política*, 53-54, 603-621.

Andrés Cabello, S., y Sabater Fernández, C. (2012). Espacio urbano, escuela pública y concertada: el caso de Logroño (La Rioja). En M. Venegas (Coord.), *La Sociología y los retos de la Educación en la España actual*. Alzira: Germania.

Castro Clemente, C. (2017). Intervención y mediación social. Definición y contextos profesionales. *Aldaba. Revista del Centro Asociado de la UNED en Melilla*, 42, 51-62.

Consejería de Educación y Cultura, Gobierno de La Rioja (2020). Información escolar Comunidad Autónoma de La Rioja. Curso 2019-2020. Disponible en: <https://www.larioja.org/larioja-client/cm/educarioja-centros/images?idMmedia=1215819>.

Cuesta Gómez, M.C., Martínez Marín, M.A., Cuesta Gómez, J.L., Sánchez Fuentes, S., y Orozco Gómez, M.L. (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación social como alternativa a la resolución de conflictos. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 7, 145-174.

Fernández Enguita, M., Gaete, J.M., y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.

Garreta-Bochaca, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.

Garreta-Bochaca, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo: logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2).

Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M., y Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215.

Goicoechea Gaona, M.A., Suberviola Ovejas, I., y Lizarraga Vizcarra, I. (2011). El control social y la educación de las mujeres jóvenes pakistaníes en Logroño. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Logros y retos: Actas del III Congreso Universitario Nacional “Investigación y género”* (pp. 759-768). Sevilla: Unidad de Igualdad Universidad de Sevilla.

González-Faraco, J.C., González-Falcón, I., y Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2020). Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de Educación*, 387, 67-88.

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

Leiva Olivencia, J.J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.

Llevot-Calvet, N., y Bernard Cavero, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(1), 99-110.

Llevot-Calvet, N., y Garreta-Bochaca, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. *Revista Internacional de Sociología*, 71, 167-188.

Lorenzo-Modelo, M., Godás-Otero, A., y Santos-Rego, A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253.

Macia Bordala, M., y Llevot Calvet, N. (Eds.) (2019). *Families and Schools. The involvement of foreign families in schools*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Márquez García, M.J., Prados Megías, M.E., y Padua Arcos, D. (2017). Mediación comunitaria y cambio de cultura escolar. Otra escuela para la inclusión de la comunidad gitana. En R.M. Zapata Boluda, R. Dalouh, V.C. Cala, y A.J. González Jiménez (Eds.), *Educación, Salud y TIC en contextos multiculturales: nuevos espacios de intervención* (pp. 41-50). Almería: Universidad de Almería.

Martínez-Usurralde, M.J., Lloret-Catalá, C., y Céspedes Rico, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras del alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. SIPS. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2019-2020. Datos Avance. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-da.html>.

Rodrigo, M., Fernández-Larragueta, S., y Fernández-Sierra, J. (2019). La Mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761.