

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL EN EL AULA DE
EDUCACIÓN INFANTIL, PARTICULARMENTE EN EL
CONTEXTO ANDALUZ.**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Infantil

Curso 2019/2020

Alumna: Lucía Rodríguez Mena

Tutor: José González Monteagudo

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

RESUMEN

Vivimos en un mundo en el que la interculturalidad está cada vez más presente. Y esto sobre todo se puede apreciar en las aulas escolares, en mi caso el aula de educación infantil, ya que es la etapa en la que estoy especializada. Este TFG se centra en las escuelas públicas de Andalucía, ya que cada vez son más las que albergan alumnos de diversas culturas, países en sus aulas.

Creo que es importante conocer qué es la pedagogía intercultural ya que debemos fomentar esta educación en nuestro futuro profesional. No es suficiente con tener un conocimiento acerca de esta situación y de la existencia de esta pedagogía; debemos conocer en profundidad en qué se basa, cuál es su estructura y cómo podemos aplicarla a nuestra labor como docentes. Este TFG nos da a conocer dicha pedagogía, aunque si es cierto que es de una forma muy general, siempre estará enfocado al aula de educación infantil en Andalucía.

En primer lugar conocer qué se entiende por interculturalidad, y tener muy clara su diferencia con la multiculturalidad. Una vez definidos ambos conceptos y comprendida su diferencia, nos centraremos en la interculturalidad, y dentro de esta: en la pedagogía intercultural. El foco de este TFG será la pedagogía intercultural en el aula de educación infantil, y se complementará con los datos recogidos en el centro escolar San José Obrero.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad/inmigrantes/pedagogía/Andalucía

ABSTRACT

We live in a world where interculturality is more present everyday. We can really appreciate this in the school classrooms, in my case would be at the preschool age, due to the fact that this is the age that I am specialized at. This project is focus in Andalusian schools, since everyday there are more schools that host students from different cultures, countries...in their classrooms.

I believe that is important to know what the intercultural pedagogy is because we have to promote this way of educating in our future as educators. It is not enough knowing about this pedagogy and its existence, but we need a deep knowledge in what it is about, what is it structure and how we can applied in out future as educators. This project gives us knowledge about the mentioned pedagogy, in a really general view, but always focusing in an Andalusian preschool classroom.

First of all learn what is interculturality, and be really aware of the difference between it and multiculturality. Once we define both concepts and comprehend it differences, we will focus on interculturality and the intercultural. The center of attention of this project will be the intercultural pedagogy in a preschool classroom, and it will be complimented by the research and the data obtain from the San José Obrero school.

KEYWORDS

Interculturality/inmigrants/pedagogy/Andalucía

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Objetivos.....	5
3. Revisión bibliográfica.....	6
3.1 Análisis de las migraciones en Europa y España.....	6
3.2 La inmigración en la escuela española y andaluza.....	9
3.3 Interculturalidad.....	12
3.3.1 Interculturalidad y multiculturalidad.....	13
3.3.2 Pedagogía intercultural.....	14
3.4 El flamenco como nexo de unión entre las distintas culturas que conviven en Andalucía.....	18
4. Metodología.....	22
4.1 Localización y características del centro: C.E.I.P San José Obrero.....	22
4.2 Recogida de información.....	23
4.2.1 Observación.....	23
4.2.2 Encuesta y entrevista a las familias del ciclo de educación infantil.....	24
4.2.3 Entrevista al profesorado.....	25
4.3 Análisis de la información.....	26
5. Resultados.....	27
5.1 Resultados de la observación.....	27
5.2 Resultado de las encuestas.....	30
5.3 Resultado de las entrevistas.....	32
5.4 Propuesta de proyecto.....	32
6. Conclusiones.....	34
7. Bibliografía.....	35
8. Anexos.....	39

1. INTRODUCCIÓN

El mundo ha ido cambiando, y con ello las personas; las tecnologías, la información, la cultura, el turismo, como nos alimentamos y como hacemos deporte, las relaciones personales, el rol de la mujer en la sociedad, las migraciones, la economía, todo esto ha ido encaminándose hacia una globalización, ¿por qué la educación no lo ha hecho? “Lo común es la diversidad, y potenciarla es un deber pedagógico-moral de primer orden en el pensamiento del profesorado y del conjunto de la comunidad educativa” (Leiva, 2011, p. 12). Parece que hemos olvidado el principal papel de la educación y en consecuencia de todas las personas que forman esta comunidad: dar una respuesta a la necesidad del alumnado del mundo actual.

Cambios, migraciones, unión de culturas, intercambio de lenguas...son algunos de los escenarios que se nos presentan en la actualidad del mundo en el que vivimos, con este TFG queremos dar visibilidad a algo que aunque está a la orden del día en muchos aspectos de nuestra vida, no lo está tanto en la educación: la interculturalidad. Se pretende investigar sobre la pedagogía intercultural, y como esta es la respuesta a la situación que cada vez más se vive en las aulas españolas. El mundo está cambiando, y por consecuencia la necesidad de nuestro alumnado lo hace también. Esa homogeneidad que había en las aulas españolas hace menos de un siglo ha desaparecido, fruto de un cambio en la realidad y el contexto del mundo. Como bien indica el título *“La pedagogía intercultural en el aula de educación infantil, particularmente en el contexto andaluz”* nos centraremos en el ciclo de educación infantil y en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Para que todo lo trabajado en la revisión bibliográfica tuviera más sentido, tras haber conocido varios centros escolares en los que podemos encontrar distintas nacionalidades en sus aulas, decidí que me centraría en el colegio San José Obrero de Sevilla, en el barrio de la Macarenase donde la interculturalidad y ser diferentes los unos de los otros, es la norma. El San José Obvrero nos dará ese punto de vista real sobre todo lo leído e investigado, y le proporcionará ese toque emocional que hará que nos demos cuenta de la necesidad que hay en España de implementar una pedagogía intercultural en los colegios, y sobre todo, de formar a todos los miembros que forman la comunidad educativa en este aspecto.

Este trabajo se estructura en varias partes. En primer lugar una revisión bibliográfica en la que analizamos las realidades migratorias de Europa y en especial de España. Una vez conocido este contexto en el que nos encontramos, revisamos los textos de diversos autores sobre el tema de la intercultural, la pedagogía intercultural y la aplicación de esta en las escuelas andaluzas.

Además en esta revisión bibliográfica se propone la música y el flamenco como el nexo de unión entre las diversas culturas que conviven en las aulas andaluzas, para más tarde crear nuestra propuesta didáctica.

En segundo lugar se plantea una investigación de campo en el centro escolar mencionado previamente a través de encuestas, entrevistas y observación en el mismo centro (todo esto se ha visto afectado por la situación actual que estamos viviendo del COVID-19). Y en último lugar, se plantea un proyecto para el ciclo de infantil a partir de lo investigado sobre la música y el flamenco.

En definitiva, con este TFG se pretende tratar un tema desconocido para el y la estudiante del Grado de Educación Infantil, aún siendo algo de vital importancia para nuestro desarrollo como profesionales de la educación.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Relacionar la pedagogía intercultural con la realidad migratoria de Andalucía.

Objetivos específicos:

- Conocer la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad.
- Profundizar a cerca de la pedagogía intercultural.
- Identificar los fundamentos pedagógicos para la interculturalidad.

Objetivo general:

- Describir la realidad de un centro escolar intercultural en Sevilla (Colegio de Educación Infantil y Primaria San José Obrero) centrándonos en la etapa de educación infantil.

Objetivos específicos:

- Observar el día a día del centro escolar mencionado.
- Conocer la opinión de las familias.
- Conocer la perspectiva de las docentes del segundo ciclo de educación infantil.
- Proponer el flamenco como herramienta intercultural.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

El foco de este Trabajo Fin de Grado (TFG de ahora en adelante) es la pedagogía intercultural. Como docente creo que es importante que ofrezcamos a nuestro alumnado la mejor educación que les podamos proporcionar, es por ello por lo que analizando en el contexto en el que se encuentra Europa, y en especial España, creo que deberíamos estar formados en la pedagogía mencionada anteriormente.

3.1. ANÁLISIS DE LAS MIGRACIONES EN EUROPA Y ESPAÑA

Para poder comprender el porqué de la pedagogía intercultural, y por qué esa necesidad de extrapolarla a nuestros centros escolares, debemos conocer y analizar la realidad del mundo actual.

Aunque es cierto que notamos un cambio en el panorama mundial, hacia una globalización, desde la segunda mitad del siglo XX, debemos centrarnos en el inicio del siglo XXI o el tercer milenio, en el cual podemos identificar un cambio hacia la globalización y la sociedad multicultural en distintos ámbitos como lo son el económico, el social, el cultural, el demográfico, el familiar, el tecnológico, el educacional (Portera, 2006; Morales, 2017).

Si buscamos la definición de globalización en la RAE nos encontramos con lo siguiente:

“1. f. Acción de globalizar (|| integrar cosas diversas). Haría falta una globalización de los datos parciales obtenidos. 2. f. Extensión del ámbito propio de instituciones sociales, políticas y jurídicas a un plano internacional. El Tribunal Penal Internacional es un efecto de la globalización. 3. f. Difusión mundial de modos, valores o tendencias que fomenta la uniformidad de gustos y costumbres. 4. f. Econ. Proceso por el que las economías y mercados, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, adquieren una dimensión mundial, de modo que dependen cada vez más de los mercados externos y menos de la acción reguladora de los Gobiernos” (RAE, 2020).

Para este TFG la definición que más nos interesa es la segunda, la cual establece que la globalización es la “difusión mundial de modos, valores o tendencias que fomentan la uniformidad de gustos y costumbre” (RAE, 2020). Esta difusión según Portera (2006) se ha producido en consecuencia a una expansión en los medios de comunicación y las tecnologías telemáticas, grandes cambios con respecto a los estados nacionales y a nivel geopolítico, y la aparición de nuevos mercados económicos. Esto hace que disminuyan las distancias y aumenten los vínculos entre los distintos territorios, y además da lugar a una mayor movilidad y a un

cambio en las rutas migratorias. En conclusión, lo que hace 100 años parecía tan lejos y distante, hoy lo tenemos a un clic. No hace falta ir al país de una cultura en concreto para poder conocerla, tenemos las posibilidades y los medios para hacerlo desde casa.

Para poder analizar la pedagogía intercultural en las escuelas andaluzas, primero debemos conocer cuál es el contexto europeo con respecto a las migraciones. Si analizamos dicha realidad europea desde un aspecto migratorio, debemos tener en cuenta dos movimientos principales: las migraciones intraeuropeas y las migraciones procedentes de fuera de Europa.

Cuando hablamos de migraciones intraeuropeas, nos referimos a los flujos migratorios que se producen de habitantes europeos que tienen como destino otros países europeos; en concreto desde 2004 con la incorporación de los países de Europa central y Europa del este a la Unión Europea (República Checa, Eslovaquia, Polonia, Lituania, Letonia, Estonia, Eslovenia, Bulgaria y Rumania). Hay que decir que estos países no gozaron de la libertad de circulación desde un primer momento, ya que se temía que la llegada masiva de inmigrantes procedentes de los países mencionados, fuera a hacer que aumentase el paro en los países de destino y que se disminuyese el salario mínimo. Esto ocurrió en especial con Rumanía y Bulgaria (que entraron a formar parte de la Unión Europea en el año 2007) ya que la percepción que se tenía de estos países se basaba en sus estereotipos: crimen organizado, corrupción, asaltos con violencia, explotación de niños (Ferrero, 2015).

Una vez concedida esta libre circulación, uno de los principales países receptores de los inmigrantes mencionados fue España, creándose distintas comunidades y asentamientos formados por personas de dichos países. Esto ha hecho que cada vez más nuestros centros escolares alberguen niños y niñas procedentes de estos lugares.

Además de estas migraciones intraeuropeas, debemos tener en cuenta que Europa recibe inmigrantes de otras partes del mundo. En primer lugar, por su cercanía al continente africano llegan, sobre todo a Andalucía, inmigrantes procedentes de Marruecos, Senegal o Argelia. Estas personas utilizan España como una conexión a otros países como son por ejemplo Portugal o Francia, o para asentarse y buscar trabajo. Un ejemplo serían los refugiados procedentes de las primaveras árabes que han ido llegando a España desde el 2011 (Ferrero, 2015; Rodríguez-Izquierdo, 2018).

Por último, debido a sus similitudes culturales, la mayoría de inmigrantes que llegan a España tienen procedencia latinoamericana. Debido a las raíces históricas comunes, inmigrantes de Argentina, Venezuela, Costa Rica, República Dominicana, Perú, Ecuador (y en general toda

latino-américa) eligen España como país de destino. Algo similar es lo que ocurre con los brasileños en Portugal, los surinameses en los Países Bajos o los haitianos en Francia, ya que son inmigrantes procedentes de las antiguas colonias (Bayona et al., 2018).

Es debido a esta gran diversidad de culturas que alberga nuestro país, por lo que es necesario implementar una pedagogía que no solo tolere y respete a todas estas minorías, sino que además las incluya y las haga sentirse parte de la educación que están recibiendo. Es por tanto muy importante que todo el mundo se sienta incluido en el proceso y período que comprende la etapa escolar.

Como el título de este TFG indica, nos estaremos centrando en Andalucía. En ese caso, para poder hablar del contexto Andaluz, y de la pedagogía intercultural dentro de este, debemos conocer cuál es la realidad española con respecto a este tema, es decir, cual es el flujo migratorio de España.

El flujo migratorio no siempre ha sido igual en España, esta inmigración a gran escala es un fenómeno relativamente nuevo (Rodríguez-Izquierdo, 2018). Esta nueva situación ha hecho que el panorama y la realidad de las escuelas españolas haya cambiado, y por lo tanto se haya generado una preocupación a nivel nacional por dar una respuesta a esta situación. Esto principalmente se ha producido a raíz de la reciente crisis de refugiados (Rodríguez-Izquierdo, 2018). De hecho, España ha sufrido una transformación con respecto a este fenómeno, pasando de ser un país de emigración a un país de inmigración (Rodríguez-Izquierdo, 2018; González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019; Goenechea e Iglesias, 2017).

Como ya hemos mencionado anteriormente, existen dos flujos migratorios principales en Europa, lo que podemos extrapolar a España. Con respecto a Latinoamérica y el Caribe, los inmigrantes procedentes de estas zonas eligen como principal destino transoceánico España debido a la legislación con respecto al trato preferencial para ciudadanos y ciudadanas procedentes de antiguas colonias, la facilidad de entrada al país como “turista” o el hecho de que en España se da un mercado laboral poco regulado. Además, a eso se le une la fuerte demanda laboral por parte de sectores como la agricultura, el turismo, la construcción o el servicio doméstico (Bayona et al., 2018).

El panorama de población extranjera en España es muy heterogéneo, formado por inmigrantes procedentes de países con culturas, idiomas y formas de vida muy diferentes entre sí (Rodríguez-Izquierdo, 2018), haciendo que la diversidad cultural de España sea mayor que la

de otros países, siendo España el segundo país de la Unión Europea (tras Alemania) con mayor número de población inmigrante (Rodríguez-Izquierdo, 2018).

Al revisar los datos proporcionados por el instituto nacional de estadística (INE de ahora en adelante) con respecto a la llegada de inmigrantes a España al año, y su procedencia, podemos comprobar que tras la crisis en el año 2008 el número de inmigrantes que eligen como destino España disminuye. Observamos que en el 2008, 599.074 fue el número total de inmigrantes que llegaron a España y en tan solo un año, esa cifra disminuye a 392.963. Los últimos datos publicados en el INE sobre el número de inmigrantes llegados a España datan de 2018, siendo un total de 643.684. Es decir, en 2018 643.684 personas llegaron a España de otros países con la intención de asentarse y buscar trabajo. También observamos que los principales países de procedencia de los inmigrantes que llegaron a España en 2018 (nombramos los países de los que llegaron 10.000 o más inmigrantes) son: Francia (16.210), Italia (22.002), Reino Unido (31.276), Alemania (13.314), Rumania (28.030), Marruecos (61.715), Estados Unidos de América (13.853), Cuba (14.265), Honduras (23.671), Nicaragua (21.732), República Dominicana (10.813), Argentina (19.166), Brasil (17.863), Colombia (56.253), Ecuador (15.893), Perú (21.463), Venezuela (71.666) y China (12.182).

Es importante mencionar que esta población inmigrante no se reparte por igual dentro de las distintas Comunidades Autónomas (CCAA de ahora en adelante) españolas, por ejemplo Madrid, Cataluña o Andalucía cuentan con un mayor número de habitantes de origen inmigrante en comparación a otras Comunidades Autónomas (Rodríguez-Izquierdo, 2018; Goenechea, 2016).

Según la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD de ahora en adelante), 8.101.473 fue el total de alumnos matriculados en la enseñanza de régimen general no universitario en el curso 2018-2019 en toda España, del cual un 8,6% eran alumnos extranjeros (724.635). De ese 8,6%, 92.405 fueron los alumnos extranjeros matriculados en Andalucía.

3.2 LA INMIGRACIÓN EN LA ESCUELA ESPAÑOLA Y ANDALUZA

Tras conocer esta realidad del contexto español y andaluz, debemos ver como se refleja esto en la Ley Educativa Española.

Al haber revisado distintos textos que tratan la presencia de un alumnado de origen inmigrante en las aulas españolas (Goenechea 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2018; Martín-Mendoza, 2018;

Olmos-Alcaraz, 2016) nos damos cuenta que la mayoría de las políticas educativas planteadas con respecto a la presencia de alumnado de origen inmigrante en las aulas están dedicadas al aprendizaje de la lengua vehicular (en este caso el español), priorizando y dándole mayor importancia la lengua española frente a su lengua materna.

Como hemos mencionado anteriormente, este alumnado no se reparte por igual en las diferentes CCAA, pero además una diferencia aún mayor es el desequilibrio del número de dicho alumnado matriculados en centros públicos y centros privados-concertados. Como vemos en el artículo escrito por Goenechea (2016):

“En concreto, de los 763.215 alumnos y alumnas de nacionalidad ex- tranjera escolarizados en España en el curso 2012-13, el 82,3% asiste a centros públicos, el 13,7% a concertados y el 4% a escuelas privadas. En el caso del alumnado de nacionalidad española su presencia en la pública es menor (66,8%)” (Goenechea, 2016, p.113).

Es por ello por lo que debemos ser conscientes que cuando hablamos de centros que albergan en sus aulas a niños y niñas de origen inmigrantes, hay que tener claro que nos estamos refiriendo a centros públicos en su mayoría.

Aunque este fenómeno migratorio existe en nuestro país desde la década de los 90 (Goenechea, e Iglesias, 2017; González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019), no se ve reflejado en ninguna normativa española hasta la aparición de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E de ahora en adelante) de 2002 (Martín-Mendoza, 2018). Lo encontramos bajo el capítulo “De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas”, y en ella se establece que se debe facilitar la incorporación de este alumnado y su integración en el nivel correspondiente mediante la creación de programas específicos. La Administración será la encargada de crear aulas específicas a las que el alumnado inmigrante deberán asistir de forma simultánea a los grupos ordinarios. Con respecto a la Ley Orgánica de Educación (L.O.E de ahora en adelante) podemos observar que en el Título II Capítulo I, hace referencia al alumnado extranjero dentro del “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, y dentro de la sección tercera “Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español” establece que “para su correcta incorporación al sistema educativo español, se deben tener en cuenta sus conocimientos y características previas, las circunstancias, el historial académico y no solo la edad del alumno o alumna”. También establece que “las administraciones educativas deben desarrollar programas específicos para aquellos alumnos que presenten graves carencias

lingüísticas”, además de determinar que “será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios”. Por último, la Ley de Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E de ahora en adelante) del 2016, sigue asociando los alumnos que se han ingresado al sistema educativo español de forma tardía con los programas específicos. Todas las leyes propician la segregación del alumnado en base a su nacionalidad y su nivel de conocimiento del español, siendo esta la lengua vehicular del sistema educativo en España.

Pero en nuestro país no existe un marco legislativo general en la gestión de la educación, sino que esta competencia se deriva a las CCAA dándoles libertad en cuanto a la gestión y la implantación de esta en los centros escolares. Cada comunidad autónoma debe encargarse de crear un plan, si lo viesen necesario, para dar respuesta a este fenómeno. Así, algunos de los dispositivos que hoy encontramos en las diferentes CCAA son “Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, Aulas d’acollida en Catalunya o Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, Aulas de inmersión Lingüística en La Rioja, Aulas de inmersión lingüística en Asturias, Aulas de Acogida en Murcia, entre otras” (Rodríguez-Izquierdo, 2018, p.8).

En cuanto a Andalucía, durante los últimos 30 años se han producido grandes cambios en su contexto y sus necesidades como consecuencia de los flujos migratorios. Esto ha hecho que se desarrollaran como aulas específicas las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL de ahora en adelante), tras pasar de una uniculturalidad a una multiculturalidad (Martín-Mendoza, 2018). La función de las ATAL es regular las actuaciones relacionadas con la educación intercultural, así como la enseñanza del español al alumnado inmigrante, como lengua vehicular para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Goenechea e Iglesias, 2017). Estas aulas específicas solo se encuentran en centros públicos, y aunque deberían de ser integradas en el aula ordinaria son muchos los casos de centro escolares que las llevan a cabo fuera de esta, propiciando la segregación del alumnado (Rodríguez y Madrid, 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2018).

El hecho de que se proponga que las ATAL se lleven a cabo dentro del aula ordinaria, y no independiente de ésta, se debe a que éstas pueden ser utilizadas para la interacción entre culturas aprovechando la diversidad que nos proporciona el contexto multicultural del centro escolar donde se encuentran las ATAL, fomentando así el respeto al otro (Martín-Mendoza, 2018).

Además de las ATAL, Andalucía cuenta con otros tres programas que tienen como objetivo la enseñanza lingüística al alumnado extranjero. El Programa de Apoyo Lingüístico para

Inmigrantes, que al igual que las ATAL se dirige al alumnado que llega a las escuelas andaluzas, y no tiene conocimiento de la lengua vehicular, y “dos programas mucho menos extendidos, orientados al mantenimiento de la lengua de origen y la protección de la identidad cultural del alumnado extranjero. Se trata de los programas de Lengua Árabe y Cultura Marroquí y Lengua, Cultura y Civilización Rumana” (Goenechea e Iglesias, 2017, p. 4).

Un aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de enseñar el español como lengua vehicular al alumnado inmigrante, es la lejanía o la cercanía de la lengua materna con el español. Debemos, como docentes, ser conscientes que no aprenderán el español a la misma velocidad un alumno procedente de Italia o Francia, que un alumno procedente de Marruecos o Pakistán. Cuanta mayor sea la lejanía de la lengua materna con el español, mayor será el tiempo que requiera ese alumno o alumna para aprender el mismo.

Muchas veces esta diversidad cultural y lingüística es vista como un hándicap por parte de los docentes, debido a la falta de formación que estos reciben en relación a la enseñanza del español como segunda lengua y a la implementación de una pedagogía intercultural en el aula (Olmos-Alcaraz, 2016). Es importante que los y las docentes que vayan a trabajar en un centro escolar con un contexto multicultural, donde se trabaje en base a una pedagogía cultural, esté preparado para asumir la responsabilidad que ello conlleva, a través de una correcta formación.

“La educación puede desempeñar un papel esencial en la reducción del malestar social y el aumento de la satisfacción social donde todos debe contribuir a enriquecer la experiencia humana” (Spulber, 2018, p.79)

3.3 INTERCULTURALIDAD

Para entender la pedagogía intercultural, debemos investigar sobre las propuestas educativas puestas en marcha previamente.

Tenemos que hablar de la educación antirracista, ya que tiene como objetivo formar a cada persona participe del proceso educativo de forma que estas contribuyan a la construcción de un proceso no discriminatorio. Es decir, combatir el racismo de la sociedad ya que es considerado como una de las mayores lacras que tiene nuestra sociedad (Escarbajal, 2010).

Además, hay que mencionar la educación global, puesto que es aquella que nos plantea que los retos de la educación actual provienen de las distintas interrelaciones que se dan a nivel mundial (Aguado, 2003). Dentro de la educación global se incluiría la educación para el desarrollo, la educación medioambiental, la educación para los derechos humanos y la educación para la paz.

También es importante mencionar la educación inclusiva puesto que es la que reconoce que es importante que todas las personas contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En último lugar, como propuesta educativa llevada a cabo previamente a la pedagogía intercultural, debemos mencionar la educación o pedagogía multicultural. Si es cierto que de las nombradas hasta ahora, la educación multicultural es la que posee más puntos y aspectos en común con la pedagogía intercultural, pero no obstante sigue siendo un paso más hasta llegar a la pedagogía o educación intercultural (Holm y Zilliacus, 2009). Cuando hablamos de multiculturalidad, hablamos de una pedagogía que se limita a reconocer la existencia de diversas culturas (Stan y Manea, 2018).

Encontramos una gran similitud entre los procesos educativos mencionados previamente y la pedagogía intercultural, y, al complementarse unos con otros, surge la pedagogía sobre la que estamos realizando este trabajo. Algunos de los aspectos comunes que podemos observar es el querer terminar con las diferencias entre culturas y buscar la igualdad de oportunidades. También el querer desarrollar habilidades sociales y comunicativas a través de la construcción e intercambio de culturas. Otras similitudes que encontramos entre la pedagogía intercultural y los procesos educativos desarrollados previamente a ésta, son la propuesta de eliminar el sesgo, la prevención de la discriminación y el evitar estereotipos.

Todo esto debemos conseguirlo a través de la individualización de la educación pero, sobre todo, planteándonos qué debemos cambiar nosotros como profesionales de la educación para poder darle a cada alumno o alumna las oportunidades que se merecen, en lugar de querer cambiar a dicho alumno o alumna. Debemos crear proyectos en los que se involucren a los docentes, el alumnado, la familia y, en general, a toda la comunidad educativa. Debemos apostar por una enseñanza colaborativa entre todas las partes mencionadas previamente. Como podemos leer en el texto de Morales (2017, p.54), “La transformación más importante del interculturalismo surgirá de la educación, (...) requiere una reforma total, tanto política como pedagógica, del sistema educativo. Desde un marco democrático y de igualdad, los centros educativos deben dar respuesta a la diversidad existente, respetando los derechos de los individuos”.

3.3.1 INTERCULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD

Para poder adentrarnos más en el concepto de pedagogía intercultural tenemos que tener claro una cosa muy importante: la diferencia entre la interculturalidad y la multiculturalidad. Existen autores (Nieto, 2006; Hill, 2007) que utilizan ambos términos como sinónimos, mientras que

otros establecen una diferencia entre ambos términos (Holm y Zilliacus, 2009). Personalmente creo que hay una diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad, por consiguiente, no deben ser usados de la misma manera ni con la misma finalidad. Si es cierto que son dos términos que tienen muchas características en común, pero encontramos varias diferencias. Stan y Manea (2018) proponen la pedagogía interculturalidad como una alternativa superior a la pedagogía multicultural.

Debemos tener en cuenta que según la zona donde se esté investigando e inscribiendo con respecto a este tema se utilizará un término u otro. Cuando leemos un texto que ha sido escrito en Estados Unidos, Australia o Asia observaremos que hace referencia al término multicultural, mientras que en los textos escritos por autores europeos observamos que hace una mayor referencia al término interculturalidad (Holm y Zilliacus, 2009; Morales, 2017).

Cuando buscamos en la Real Academia Española (RAE) la definición de multicultural, nos encontramos con lo siguiente “Caracterizado por la convivencia de diversas culturas”, y cuando buscamos la definición de intercultural, aparece “Que concierne a la relación entre culturas. Común a varias culturas”. La principal diferencia entre la multiculturalidad, y por consiguiente la pedagogía multicultural, y la interculturalidad, que también involucraría a la pedagogía intercultural, es el hecho de que aunque ambas plantean una convivencia entre varias culturas, solo la pedagogía intercultural plantea la interacción entre dichas culturas, la búsqueda de lo común en lugar de lo diferente (Leiva, 2011), ser conscientes de la interdependencia y del vínculo que se crea entre las distintas culturas que conviven en un mismo lugar (Morales, 2017). Como Martín-Mendoza (2018) indica, aunque ambos términos surgen tras la evolución en las políticas de atención a la diversidad, la interculturalidad da una respuesta a todos aquellos aspectos para los que la multiculturalidad resultó insuficiente. Otra gran diferencia es el hecho de que la pedagogía multicultural trabaja en favor a la tolerancia al igual que la pedagogía intercultural, pero no tiene como uno de sus objetivos la modificación de los modelos etnocéntricos en la educación (Escarbajal, 2010).

3.3.2 PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Para hablar de la pedagogía intercultural, primero debemos tener claro qué entendemos por pedagogía.

La pedagogía si configura come disciplina teorica che fonda il suo discorso sull'educabilità dell'essere umano. Fra tutte le scienze umane, essa può essere definita come la scienza dell'educazione, l'unica che ha per oggetto interamente l'educazione

della persona, studiandone finalità, contenuti, metodi, mezzi e sostenedola nel difficile compito di costruiré una solida progettazione esistenziale. (Portera, 2006, p.12)

Como Portera (2006) indica la pedagogía es una ciencia teórica que basa su discurso en la educación del ser humano, es por ello por lo que es muy importante conocer la realidad del ser humano al que se va a educar, y adaptar y mejorar esta pedagogía conforme la sociedad va evolucionando. Las necesidades educativas no son iguales a las que había en la sociedad hace un siglo, como hemos establecido anteriormente, la realidad actual es multicultural, por lo que la pedagogía utilizada en las aulas debe adaptarse a esta situación y dar la mejor respuesta posible en cuanto a las situaciones educativas derivadas de este peculiar contexto.

Al intentar buscar la definición de pedagogía intercultural, nos damos cuenta que no existe una definición específica. Sabemos que la pedagogía intercultural surge como respuesta a una necesidad educativa de las sociedades democráticas occidentales, en las que durante los últimos años se ha ido desarrollando una gran diversidad cultural (Castillo, 2017), ya que los centros educativos son el punto de unión de diversas culturas que conviven en un mismo lugar, y no estábamos siendo capaces como docentes de involucrar esta diversidad en nuestro día a día.

Además, somos conscientes de que para un niño de entre tres y seis años, la familia y la escuela son los dos principales contextos de socialización formación y educación (Morgado y Román, 2011). Cuando hablamos de la familia nos referimos a la convivencia del día a día en el hogar con los miembros que esta conforma y al hablar de la escuela nos referimos a las relaciones con sus iguales y con sus docentes. Es por ello por lo que podemos decir que estamos formando a los futuros ciudadanos del mundo.

Según Leiva (2011) debemos tener en cuenta cierto aspectos sobre los que reflexionar para más tarde poder plantear una verdadera pedagogía intercultural:

En primer lugar “partir de una elaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura”. Sabemos que el término intercultural o interculturalidad implica una interacción entre diversas culturas, es por ello que debemos tener claro qué es a lo que llamamos cultura y qué implica esta cultura. Spulber (2018) establece los siguientes pasos a la hora de utilizar la educación como proceso de transmisión de la cultura: “ la recepción de valores de los objetivos culturales/interculturales”, “la experiencia de vida subjetiva de esos valores” y “la creación de nuevos valores gracias a la posibilidad de transformar los valores del objetivo en valores subjetivos”.

En segundo lugar Leiva (2011) establece que “debe promover prácticas educativas a todos los miembros de la sociedad, no solo al alumnado de origen inmigrante”, esto se debe a dos motivos, en primer lugar se debe a que en un futuro tanto el alumnado que ha trabajado en base a la pedagogía intercultural en su centro escolar, como aquel que no lo ha hecho, tendrán que convivir en sociedad y dicha convivencia será satisfactoria si se rigen por los mismos valores, si se respetan unos a otros, si son capaces de tolerar las diferencias y encontrar en ellas una forma de crecer y avanzar como juntos como sociedad. En segundo lugar, se debe a que este fenómeno migratorio del que venimos hablando no solo afecta a aquellas personas que están migrando, sino que también afecta aquellas del lugar de acogida (González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019).

Además, Leiva (2011) plantea como clave reflexiva que “este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que afecten a todas las dimensiones del proceso educativo”. Como indican Holm y Zilliacus (2009) es importante que tengamos en cuenta que hay una gran necesidad de implementar la pedagogía intercultural en todos los niveles, desde la educación infantil hasta la formación universitaria.

Con respecto a este último aspecto planteado, debemos tener en cuenta que, para poder reflexionar sobre las propuestas pedagógicas, y poder entonces desarrollar un proyecto pedagógico intercultural a partir de estas revisiones, debemos ser conscientes de las dificultades y obstáculos que nos encontramos en la educación general, como lo son la “ausencia de voluntad política” y “el etnocentrismo de los contenidos de enseñanza” (Escarbajal, 2010). “Debemos ver la educación o pedagogía intercultural como una alternativa a los modelos educativos monoculturales” (Escarbajal, 2010).

Por último, Leiva (2011, pg.4) indica que deben ser “espacios de intercambio cultural que promueven la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos”. Es por este motivo por el que es importante que las aulas específicas, en el caso de Andalucía las ATAL, se encuentren dentro de las aulas ordinarias y no separadas de esta. No nos damos cuenta, pero al separar al alumnado procedente de otros países en aulas específicas ajenas al aula ordinaria donde se encuentran el resto de sus compañeros y compañeras, estamos dando ejemplo y dando pie a que esto mismo ocurra entre los propios alumnos y alumnas.

Una vez que he leído y reflexionado sobre las palabras escritas por Leiva (2011) creo que los principales planteamientos de la pedagogía intercultural, y sin los cuales no tendría sentido

desarrollar todo lo demás que se propone, son en primer lugar cambiar la forma en la que hemos venido enseñando durante los últimos años de manera que no solo habría que tener en cuenta esta diversidad cultural sino también incluirla en nuestros procesos de enseñanza, en los contenidos que transmitimos al alumnado, en la forma en la que trabajamos en clase. Y, en segundo lugar, aplicar esta pedagogía en todos los centros escolares, no solo en aquellos que viven la interculturalidad en sus aulas. Siendo este último aspecto muy importante, puesto que debemos inculcar valores como el respeto, la tolerancia o el antirracismo a todo el alumnado, no solo a aquel que asista a un centro escolar con un contexto multicultural. Escarbajal (2010) plantea que debemos, con la pedagogía intercultural, defender nuestra identidad, reconocer la del otro y buscar lo común a ambas.

Escarbajal (2010) establece como principal objetivo de la pedagogía intercultural “encontrar una base sólida para una convivencia en la sociedad”. En mi opinión, es algo que debemos trabajar con el alumnado desde el principio de su escolarización, para que lo tomen como modelo de vida y no como algo excepcional. Cabe destacar que es algo que no deberíamos limitar al ámbito escolar (Escarbajal, 2010). Que no estemos viviendo una situación en un momento dado de nuestra vida, en este caso la infancia, no quiere decir que no se vaya a dar más adelante; y es por ello por lo que debemos estar preparados.

Uno de los principales motivos por los que como docentes no hemos sido capaces de implementar esta educación en el día a día del aula y el centro escolar se debe a la formación que hemos recibido con respecto a este tema (Goenechea, e Iglesias 2017). “La formación del profesorado en educación intercultural es escasa, tanto en la formación inicial como en la permanente. (...) no se adquieren competencias interculturales y se tratan aspectos culturales limitados al folclore y a cuestiones estéticas” (González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019).

Como profesional interesada en la educación intercultural, siento que la formación inicial recibida en este aspecto es mínima o incluso ninguna. Los grados universitarios no contemplan en sus planes de estudio la enseñanza de métodos para la formación de un profesional en temas interculturales. Además, los profesionales de la educación deben tener una formación constante (por ejemplo en los Centros del Profesorado) con respecto a la realidad del aula y como trabajar con el alumnado según las peculiaridades de cada contexto. Pero como indican González-Monteagudo y Zamora-Serrato, (2019, p. 281) “no se puede hablar de formación permanente si previamente no ha existido formación inicial”. Pero para que dicho alumnado obtenga la educación de calidad que se merece, no podemos limitarnos a la formación del profesorado. Si

es cierto que son los y las docentes quienes comparten la mayor parte del tiempo escolar con el alumnado de origen inmigrante, pero no podemos limitar esta formación a ellos, toda la comunidad educativa debe estar formada en como implementar una educación intercultural (González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019), incluyendo a las familias y toda la comunidad, ya que las interacciones del niño o niña van más allá del día a día en el centro educativo.

3.4 EL FLAMENCO COMO NEXO DE UNIÓN ENTRE LAS DISTINTAS CULTURAS QUE CONVIVEN EN ANDALUCÍA

Como bien hemos podido observar, la pedagogía intercultural defiende buscar lo común a las culturas, que interactúen entre ellas para poder convivir en la sociedad heterogénea que nos encontramos. A la hora de escoger el tema sobre el que crear mi propuesta pedagógica he tenido en cuenta dos aspectos: en primer lugar, tras haber estudiado durante ocho años en el conservatorio, para mí la música es una pieza fundamental en el desarrollo del niño. Creo que la música es una de las principales formas de expresión cultural y una gran herramienta para comunicarnos entre culturas. En segundo lugar, sentía que debía ser algo común a todas las culturas que conviven en el contexto español, incluyendo no solo al alumnado de origen inmigrante. Al hablar de un nuevo modelo que se debe adoptar en las escuelas para dar respuesta a esta nueva situación, Gallardo-Sabodrido et al. (2014, p. 47) escriben: “conlleva el desarrollo de una metodología activa o perspectiva de la acción en un nuevo contexto social (...) los alumnos deban desarrollar la capacidad de trabajar juntos, elaborar concepciones comunes, actuar con el otro y realizar acciones colectivas”. Basándome en mi experiencia personal en el conservatorio, la música es eso que hace que un grupo de personas totalmente desconocidas y con vidas totalmente diferentes, se unan por un motivo común: el hecho de crear, representar o escuchar arte. Practicar música, en cualquiera de sus facetas, demanda que se trabaje en el equipo y se fomente ese trabajo cooperativo que busca la pedagogía intercultural. Al practicar música se deben llegar a conclusiones comunes y debemos tomar decisiones en las que todos nos comprometamos por el bien común, sin renunciar a nuestro pensamiento o nuestra opinión. Y, por último, al practicar música dependemos los unos de los otros. Por ejemplo, al formar parte de una orquesta por muy importante que sea el solo del violín, no es nada si el acompañamiento del resto de instrumentos de la orquesta que proporcionan una armonía. Como refleja Morales (2017) en su texto:

“Es fundamental transmitir a través de la Educación Musical valores como la cooperación, la solidaridad y la empatía, creando de esta manera un ambiente de respeto en la escuela, un futuro más solidario en la sociedad y posibilitando experiencias y situaciones a través de las cuales los niños interaccionan con el mundo externo” (Morales, 2017, pg. 58).

Los textos de Morales (2017) y Gallardo-Saborido et al. (2014) proponen la música para trabajar la interculturalidad en el aula. Morales (2017) en su tesis doctoral hace referencia a la educación musical en general, establece una serie de cuestiones por las que propone la educación musical como vía para tratar la interculturalidad en los centros escolares. En primer lugar, es una forma de transmitir de padres a hijos las creencias y costumbres de las diversas culturas, que más tarde se pueden poner en común con personas de otras culturas, también de forma oral. Por ejemplo, las canciones infantiles, las nanas, son textos sobre nuestra cultura que han pasado de generación en generación, de forma oral, en forma de música.

Además, Morales (2017) propone la educación musical como un clave muy importante en la obtención de un clima armónico y tolerante en el aula, trabajando una serie de valores universales que más tarde darán lugar a un diálogo entre los niños y niñas de las diversas culturas. Como comentábamos anteriormente, el trabajar la música supone un compromiso de cooperar y tomar decisiones en conjunto, y estas dos cosas solo se consiguen a través del diálogo.

Por último, Morales (2017) señala que en el mundo globalizado y tecnológico en el que vivimos, el alumnado está muy expuesto a músicas de diversas culturas debido al gran desarrollo de los medios de comunicación, y esto es algo que nosotros como docentes debemos tener en cuenta y usar a nuestro favor para el trabajo de la interculturalidad en el aula.

Gallardo-Saborido et al. (2014) van más allá, no solo plantean la educación musical como una forma de trabajar la interculturalidad, sino que establecen una relación entre el flamenco y la música Magreb. Cuando hablamos de la música Magreb hablamos de la música originaria del norte de África (Marruecos, Túnez, Argelia, Libia y a veces se incluye también Mauritania), y en especial de dos géneros: la música árábigo-andaluza y los cantos tradicionales del Atlas, teniendo ambas grandes similitudes con el flamenco.

Gallardo-Saborido et al. (2014) encuentran una serie de rasgos en común entre la poética flamenca y la lírica Magreb. Ambas tienen un tema común, la ausencia del amante. Sus letras giran en torno a historias relacionadas con la falta del ser amado. Además, en ambas se utiliza

la primera persona del singular para manifestar dicha ausencia. Y, por último, estas historias se sitúan en un contexto primaveral y ameno, haciendo uso de las aves para sus letras.

Es por ello por lo que decidí investigar sobre el flamenco y sobre como este puede ser un nexo de unión entre las distintas culturas que conviven en Andalucía. Creo que el flamenco es uno de los aspectos que definen al pueblo andaluz. Si bien no fue hasta el siglo XVIII que aparecen las primeras referencias bibliográficas con respecto al flamenco, este se empieza a forjar durante los tres siglos previos a este (López, 2018).

Tanto Martínez (2006) y López (2018) coinciden en qué es importante conocer la historia de los gitanos y cómo llegaron hasta España para poder entender el nacimiento del flamenco en Andalucía. Es en 1425 cuando se tiene una constancia documentada de la aparición o llegada de los gitanos a la Península Ibérica (Aparicio, 2006). Como bien indica Aparicio (2006) en su artículo, los gitanos llegan a la Península Ibérica tras ser expulsados de la región Norte de la India (lo que hoy conocemos como el Punjab). A lo largo de la historia, el pueblo gitano ha sido considerado un grupo social marginado que se ha visto forzado a exiliarse de aquellos territorios a los que han ido llegando, hasta asentarse en Andalucía.

Tras leer el artículo escrito por Martínez (2006), conocemos que el flamenco nace en Andalucía siendo esta su casa, pero que recibe la influencia de las distintas minorías que habitaron en España a lo largo de su historia. No podemos decir que el flamenco nace en exclusiva entre los gitanos, pues se ha visto que a lo largo de la historia se ha ido conformando y creando gracias a las culturas que convivían en España. Está claro que el flamenco es una manifestación cultural marginal que se ha ido pasando de generación en generación de forma oral, hasta que bien entrado en siglo XIX los escritores empezaron a mostrar un mayor interés por este.

Está claro que el flamenco es un estilo musical muy vinculado al pueblo gitano, ya que no aparece como tal hasta la llegada de los gitanos a Andalucía. Pero sería falso establecer a los gitanos como los únicos creadores de dicho estilo. Debemos tener en cuenta que el flamenco solo surge una vez que los gitanos llegan a Andalucía (y en concreto a lo que se denomina baja Andalucía, la cual está formada por Sevilla y Cádiz) y no en ningún otro punto de España por el que pasaron o los distintos países que cruzaron hasta asentarse en Andalucía (López, 2018). Esto nos hace pensar que hubo algo en Andalucía que hizo que con la llegada de los gitanos se desarrollase lo que hoy conocemos como flamenco.

Martínez (2006) recoge que el flamenco ha resultado de una “influencia oriental que tiene formas muy diversas de origen griego, bizantino, árabe, judío, hindú o persa”, además es una

“influencia de romances populares andaluces, siendo estas las formas más primitivas de los cantes sin guitarras”, también cuenta con las “aportaciones del pueblo gitano” y con una “influencia de la música afrocubana”. López (2018) contempla en su libro Guía del flamenco, que fue la mutua asimilación del pueblo andaluz y el gitano, y las influencias judías y moriscas lo que dio lugar a la creación de los primeros gritos que fue lo que más tarde pasaría a ser el canto.

Utilizar el flamenco como base del proyecto para la propuesta pedagógica hace que se busque lo común en una manifestación artística que a lo largo de los años se le ha asignado a los y las andaluces alrededor del mundo, sin tener en cuenta su historia y su pasado.

4. METODOLOGÍA

Tras haber investigado sobre la pedagogía intercultural y su desarrollo en Andalucía, he decidido que era necesario ver cómo se aplica todo esto a la realidad. Para ello escogí un centro escolar para mis prácticas en el que la interculturalidad estuviera muy presente y en el cual se llevase a cabo una pedagogía intercultural o que se asemejase lo máximo posible a posible a ésta.

Es cierto que los centros escolares del Polígono Sur (donde he sido voluntaria durante dos años) cuentan con una diversidad cultural notable, pero tras investigar sobre los centros escolares en Sevilla me encontré con el Colegio de Educación Infantil y Primaria San José Obrero (C.E.I.P San José Obrero de ahora en adelante), el cual alberga 30 nacionalidades distintas en sus aulas, y con un 50% de su alumnado de origen extranjero (Valencia, 2019).

4.1. LOCALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El centro sobre el que realizaré el estudio de caso para este TFG es el C.E.I.P San José Obrero, ubicado en el distrito sevillano de La Macarena, en el barrio León XIII-Los Naranjos. Este centro cuenta con la peculiaridad de albergar en sus aulas un alumnado heterogéneo en cuanto a su procedencia. Es lo que llamaríamos un contexto multicultural. Es por este motivo por el que este centro, su alumnado, sus familias y su comunidad, han sido escogidos como sujeto de estudio.

El distrito de La Macarena, situado al norte limitando con el centro histórico de Sevilla, está formado por 23 barrios entre los cuáles se encuentra el de León XIII-Los Naranjos, donde se sitúa el centro escolar sobre el que se va a realizar el estudio en este TFG. Es importante conocer un poco el contexto del barrio, ya que eso explicaría el porqué de la multiculturalidad del C.E.I.P San José Obrero.

La población que ha formado el distrito de La Macarena siempre ha sido de clase modesta y muy modestas. Con respecto a la edificación del barrio, fue construido durante la segunda mitad del siglo XX, pero no fue hasta finales de dicho siglo que empiezan a prestarse ayudas y a notarse una mejoría en sus edificios. Paralelamente a este hecho, la población de barrio fue envejeciendo y es a finales de los años noventa cuando el barrio se convierte en un asentamiento de población inmigrante. Las posteriores llegadas de inmigrantes a Sevilla tomaron La Macarena como distrito de referencia (Pedregal y Mendoza, 2014).

Actualmente el centro cuenta con el ciclo de educación infantil, en el que hay una línea de tres años, dos líneas de cuatro años y dos líneas de cinco años. Y el ciclo de educación primaria, en el que hay dos líneas por cada nivel educativo (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto curso).

4.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La información se recogerá utilizando diferentes metodologías cualitativas. Para ello utilizaré como base el libro coordinado por Saenz y Támez (2014), concretamente los apartados de observación (Centeno y de la Garza, 2014), la entrevista en profundidad (Sáenz y Téllez-Castilla 2014) y la encuesta (Hinojosa y Rodríguez, 2014).

4.2.1 OBSERVACIÓN

El centro en el que se va a realizar el estudio es donde me encuentro realizando mi Practicum II (curso de cinco años), por lo que durante el periodo de prácticas (inicialmente estaba previsto que durara tres meses, pero debido a la situación del COVID-19 este tiempo se ha visto reducido a un mes) estaré realizando un proceso de observación participante en la que además de observar en profundidad participaré activamente en las actividades que se lleven a cabo.

La observación la haré en clase, en el ciclo de educación infantil, y en el centro en general. En líneas generales seguiré los siguientes pasos: (i) Descripción de escenarios y actividades; (ii) Descripción de personas; (iii) Registro de eventos, procesos y dinámicas, (iv) Registro de detalles accesorios del diálogo; (v) Registro de las propias observaciones o acciones y (vi) Registro de lo que no se comprende.

Los aspectos en los que centraré mi atención durante esta observación participante serán en primer lugar las distintas nacionalidades de las que está compuesta en aula donde me encuentro realizando mis prácticas, las cuáles son Perú, Colombia, Bolivia, Argentina, Ecuador, Ucrania, Rumanía, España, Pakistán, Marruecos y Senegal. Debemos tener en cuenta que la mayoría del alumnado de la clase de cinco años B ha nacido en España, por lo que oficialmente serían ciudadanos y ciudadanas españoles, pero la cultura que predomina en sus hogares, el idioma que se habla y la forma de vida corresponderían a la nacionalidad de los progenitores. Es por ello por lo que es importante tener en cuenta no solo la nacionalidad del alumnado sino la de sus familias.

Dentro del aula de cinco años B además observaré el nivel de español de cada alumno y alumna, cómo se expresan y con qué soltura, siendo esta la lengua vehicular del centro donde nos

encontramos realizando el estudio. Al ser un aula de cinco años, podremos conocer el proceso de evolución de cada alumno con respecto al momento en el que entraron en el centro al hablar con la tutora sobre la situación de cada alumno y cada alumna durante el tiempo en el que yo no he estado en el colegio. Varias de las nacionalidades mencionadas anteriormente tienen como lengua materna el castellano, es por ello que con respecto a dicho alumnado no será tan importante conocer ese proceso de evolución (ya que no han tenido que aprender una lengua distinta a la lengua vehicular del centro).

Por otro lado recabaré información respecto a la rutina utilizada en clase durante el día a día. Prestaré especial atención al comportamiento del alumnado durante algunos momentos específicos como lo son la asamblea (realizada de lunes a viernes durante la primera hora del día), el juego por rincones (la clase cuenta con el rincón de las letras, el rincón de los artistas, el rincón de los números, el rincón de las construcciones y el rincón de la tienda) y por último el recreo. Este momento es muy importante ya que se ve las relaciones entre el alumnado en un momento relajado en el que no sienten que están siendo observados por los y las docentes.

Y por último, en el aula de cinco años B, recopilaré información sobre el proyecto que se está llevando a cabo durante este curso escolar. Observaré si trabaja la interculturalidad o no, y en el caso en el que se haga, de qué manera.

4.2.2 ENCUESTA Y ENTREVISTA DESTINADA A LAS FAMILIAS DEL CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para la propuesta didáctica que pretendo plantear en este TFG es muy importante conocer qué es lo que piensan las familias, puesto que uno de los motivos por los que realizo el proyecto es para cubrir las necesidades de las familias del centro.

La idea inicial era entregar una encuesta a todas las familias de educación infantil. Esta encuesta se haría llegar a las familias a través del alumnado, por lo que se le entregaría una encuesta a cada alumno y alumna del ciclo de educación infantil, que deberían contestar en casa sus familias (padre/madre/tutor). Una vez más, debido a la situación en la que nos encontramos (COVID-19) esta forma de facilitar la encuesta a las familias se ha visto modificada. La encuesta será realizada de forma online con la ayuda de la herramienta de Formularios de Google Drive (Google, 2019). Durante el periodo de cuarentena, la enseñanza del centro está siendo totalmente virtual. Debido a la gran dificultad para contactar con las familias (ya que no todas ellas actualizan los datos de contacto al inicio de curso) las maestras utilizan la página web del centro en la que semanalmente se les sube la temporalización y los contenidos a tratar

dicha semana. Es este el medio que se ha utilizado para hacer llegar a las familias la encuesta, a través de un enlace que les lleva directamente a las preguntas.

La encuesta recibida por las familias será contestada de forma totalmente anónima. En primer lugar, aparecerá una pequeña introducción en la que explico el motivo de la encuesta y les pido de su colaboración, anónima y voluntaria. Con esta encuesta se pretende conocer el idioma que se habla, la nacionalidad del núcleo familiar, y por consiguiente el idioma que se habla con sus hijos e hijas en casa. Además, varias preguntas están destinadas a conocer la opinión de la familia sobre el centro escolar, la forma que tienen de trabajar con sus hijos e hijas y su nivel de satisfacción con ello. Por último, se pretende conocer el nivel de participación de las familias en el centro escolar. Podemos encontrar la encuesta y la entrevista a las familias en el Anexo 1.

En un principio, se había planteado una opción en la que a las familias que nos lo permitieran les realizaríamos una entrevista personal en la que profundizaríamos más sobre las cuestiones tratadas en la encuesta, puesto que con la información obtenida de las encuestas no podemos llegar a comprender y conocer de una forma más profunda y personal a cerca de la opinión de las familias. Pero una vez más, esto se ha visto afectado por lo que nos hemos tenido que conformar con la información obtenida a través de las encuestas.

4.2.3 ENTREVISTA DESTINADA AL PROFESORADO

Para tener una mejor idea sobre cómo es trabajar en un centro escolar que alberga esta diversidad cultural, creo que es importante conocer la opinión del equipo docente que forma el C.E.I.P San José Obrero. Para ello utilizaré la entrevista.

Como este TFG está centrado en el ciclo de infantil, las entrevistas estarán destinadas principalmente al equipo docente que forma el ciclo de infantil y los especialistas que trabajan con el alumnado que lo requiera de estos cursos. Para ello se intentará realizar la entrevista a una maestra (todas las maestras del ciclo de infantil son mujeres) de cada curso, se elegirá solo una ya que cada curso trabaja de forma paralela los mismos objetivos, contenidos y proyectos. Si es cierto que cada maestra es diferente en su aula, pero podemos tener una idea de cada curso de esta manera. En el anexo 2 podemos ver la entrevista planteada para las docentes del ciclo de educación infantil.

Con esta entrevista se pretende conocer como las maestras organizan sus clases y evalúan al alumnado, qué es lo que priman a la hora de evaluar a ese alumnado y como involucran a las familias en la vida del centro escolar.

4.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el caso de la observación y la entrevista, se reflejará lo más importante de las mismas, indicando en el segundo caso si son aspectos en los que coinciden varias personas o son individuales.

Las respuestas de las encuestas se tratarán con estadística descriptiva indicando la frecuencia de las distintas respuestas. Se incluirán gráficas que permitan analizar mejor la información.

5. RESULTADOS

5.1 RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN

El periodo de observación en el C.E.I.P. San José Obrero ha sido menor al estimado en un principio, debido a las circunstancias especiales en las que nos encontramos durante el desarrollo del TFG (COVID-19). En un primer momento este periodo de observación participante debía durar tres meses, pero ha resultado en ser tan solo uno, del 10 de febrero del 2020 hasta el 13 de marzo del 2020. Pero durante este mes he pedido recoger cierta información que me ha resultado de interés.

Previamente al inicio de mis prácticas en el C.E.I.P. San José Obrero investigué un poco acerca de este, y me llamó mucho la atención su forma de trabajar. Antes de mi llegada, ya conocía el trabajo que hacían por proyectos que se llevaban a cabo en el centro, y pude ver como utilizan estos para trabajar la multiculturalidad de las aulas.

Durante este mes la mayoría de datos obtenidos hacen referencia al aula de 5 años B, donde realicé mis prácticas, su día a día y la interacción del alumnado entre sí y con las docentes. En primer lugar, observamos que todas las docentes que trabajan en el ciclo de educación infantil son mujeres, tanto las tutoras como las maestras de compensatoria y apoyo, la pedagoga terapéutica (PT de ahora en adelante), la maestra de religión y la maestra de inglés, además de la orientadora. El único hombre que trabajaba con el ciclo de Educación Infantil es el monitor que viene por parte de la Fundación Barenboim para trabajar la música en este ciclo.

Como podemos ver en la página web de la Fundación Barenboim-Said, cuentan con varias actividades para la trabajar la Educación Musical en Andalucía, de mano de especialistas en este ámbito. En concreto hablaremos del Proyecto de Educación Musical en Infantil que nace en 2005 para colegios públicos en Andalucía (Sevilla, Málaga y Córdoba). El objetivo es el acercamiento del alumnado del segundo ciclo de educación infantil al universo musical e instrumental, mediante la introducción de la educación musical en el horario lectivo como una asignatura más de currículo.

De lunes a viernes, durante 30 minutos, la clase tiene una sesión de música en la que se trabaja el acercamiento entre las diversas culturas que conviven en el aula, la cooperación y el trabajo en equipo, identificar sus emociones y cómo interpretarlas, el lenguaje, la atención, la psicomotricidad fina y la psicomotricidad gruesa, entre otras muchas cosas. Durante esta sesión

la tutora pasa a un segundo plano y solo interviene en caso de extrema necesidad por el mal comportamiento por parte del alumnado.

Una de las principales cuestiones que debemos abordar en este punto es como afecta al ambiente, la convivencia y al desarrollo del grupo-clase la gran diversidad de culturas que esta alberga y, tras este periodo de observación, puedo decir que afecta de una forma positiva. Enriquece cualquier actividad, asamblea o debate que se realiza en clase, el intercambio de vivencias e opiniones tan diversas hace que unos aprendan de otros y que sean conscientes que hay más de una realidad en el mundo. Para esto el trabajo de la tutora ha sido imprescindible, ella da paso a que ocurra este intercambio y a que sea tan enriquecedor. He podido observar que en la mayoría de los casos estas discrepancias y diferencias se usan para el crecimiento personal no solo del alumnado, sino de las docentes. Sin descuidar el trabajo de las diversas competencias propuestas en el currículo, se le da un gran peso a este aspecto intercultural.

En segundo lugar, en cuanto al nivel de la lengua vehicular (español) del alumnado, encontramos grandes diferencias. Primero debemos tener en cuenta que el grupo-clase cuenta con tres casos que requieren de ayuda fuera del aula ordinaria, principalmente por problemas en el lenguaje:

Caso 1: El alumno presenta una serie de conductas disruptivas lo que hace que necesite apoyo fuera del aula. En primer lugar cuenta con una serie de problemas de desarrollo lo cual hace que salga del aula para trabajar con la PT varias veces en semana.

Este alumno presenta dificultades para identificar y manejar sus emociones, además de problemas a la hora de mantener su atención en cosas que no le parecen interesantes o no captan su atención a primera vista.

Desde su llegada al colegio, primer curso de educación infantil (3 años), acude a la especialista de Audición y Lenguaje debido a una serie de problemas en el desarrollo del lenguaje. A sus cinco años, edad a la que se ha realizado esta observación, no presenta grandes problemas de desarrollo con respecto a esta área, pero aún así continua trabajando con la especialista.

Por último, trabaja con la maestra de educación compensatoria varias veces en semana ya que al comenzar su etapa escolar no sabía nada de español puesto que su familia, de origen marroquí, no hablan nada de español en casa y hablan con él en árabe e inglés.

Caso 2: El segundo caso es un alumno que sale del aula para trabajar con la especialista de Audición y Lenguaje, porque al igual que el caso anterior, presenta una serie de problemas con respecto al desarrollo en esta área (el lenguaje).

Además varias veces en semana sale para trabajar con la maestra de educación compensatoria, ya que debido a este retraso en el desarrollo del lenguaje presenta algunas desigualdades con respecto al grupo-clase en ciertos aspectos.

Caso 3: Esta alumna varias veces en semana sale del aula para trabajar con la maestra de educación compensatoria debido a una carencia en el aprendizaje de la lengua vehicular (español) frente al resto del grupo-clase.

Esto se debe a que ingresa a mitad del segundo curso de educación infantil sin tener ningún conocimiento del español puesto que ella y su familia emigraron a España desde Ucrania. Su familia no habla nada de español en la casa, por lo que solo escucha y habla el español en el colegio.

Estos son solo los casos de alumnos que tienen diagnosticado algún retraso en el lenguaje o notables carencias debido a su situación escolar y familiar, pero la realidad es que en el aula hay grandes desniveles en este aspecto entre el alumnado en general. Encontramos un grupo de alumnos que no presentan ningún problema a la hora de hablar, leer e incluso escribir el español, y en el otro extremo encontramos alumnos que no articulan más de tres o cuatro palabras seguidas (siendo estas difíciles de comprender) y que no son capaces sino de escribir su nombre. En estos casos, vemos la importancia de las ATAL en los centros escolares, pero sin olvidar que esta no es la única forma de trabajar la interculturalidad en los centros.

Por último, cabe destacar que son los proyectos del centro escolar los que trabajan la interculturalidad, más que los proyectos de los propios cursos. En el caso de infantil la interculturalidad está muy presente y es cierto que en algunos momentos de la rutina diaria, como es la hora de la asamblea o la hora del cuento se da de una forma muy natural y es algo transversal al contenido que se esté tratando en esos momentos, pero durante la realización del proyecto no es algo que destaque.

Es muy importante tener en cuenta a la hora de leer y entender los resultados, que este periodo de observación (y en general toda la investigación) se vio interrumpido de una forma muy inesperada debido al COVID-19, haciendo que la calidad de la información recaba durante este tiempo no fuera la esperada.

5.2 RESULTADO DE LAS ENCUESTAS

Para analizar las respuestas obtenidas a través de las encuestas realizadas de forma online a las familias, debemos observar el Anexo 3, en el cual podremos ver una tabla extraída de los formularios de Google a partir de la encuesta online y anónima que fue enviada.

Aunque enviamos dicha encuesta a las familias de las cinco clases que componen el ciclo de educación infantil (una línea de tres años, dos líneas de cuatro años y dos líneas de cinco años) solo tenemos las respuestas de 11 familias. No es una muestra muy representativa, pero si es bastante interesante porque nos acerca un poco a la opinión de las familias con respecto al trabajo realizado en el centro y por las tutoras. Esta muestra está compuesta por familias de todos los cursos (tres, cuatro y cinco años), por lo que tenemos una visión de todas las edades y no solo del curso de cinco años, a diferencia de los resultados de la observación, que son mayoritariamente de uno de los grupos de la línea de cinco años.

Para analizar las respuestas a las preguntas de la encuesta debemos hacerlo en tres partes. En primer lugar nos encontramos con una serie de preguntas que nos sitúan a las familias en su contexto. Las 11 familias que respondieron se reparten entre los tres cursos de educación infantil de la siguiente manera:

- Una familia del primer curso (3 años).
- Cuatro familias del segundo curso (4 años).
- Seis familias del tercer curso (5 años).

Observamos que en la mayoría de los casos la nacionalidad de los progenitores y el país de nacimiento de la familia es España. En otra familia se da el caso en el que la nacionalidad de los progenitores es marroquí y su hijo o hija ha nacido en España y, por el contrario, también encontramos un caso en el que la nacionalidad de los progenitores es española, pero su hijo o hija ha nacido en Perú. Con estas respuestas observamos la gran diversidad cultural con la cuentan las aulas de educación infantil del colegio San José Obrero.

Una vez conocido el contexto en el que nos situamos, pasamos a analizar las siguientes dos partes de la encuesta, en la que contamos con dos tipos de preguntas. En primer lugar nos encontramos con cinco preguntas de tipo cuantitativo (respuestas valoradas entre uno y cinco) de las cuales podemos ver en la siguiente tabla el valor mínimo, máximo y la media de cada respuesta.

	Mínimo	Máximo	Media
Trabajo de la tutora clase	4	5	4,9
Proyectos llevados a cabo en el centro escolar	5	5	5
Importancia y participación que le da el centro a las familias	3	5	4,4
Participación de las familias en el centro	3	5	4
Participación de las familias en la clase de su hijo/a	3	5	4,2

Tabla 1. Resultados de las encuestas realizadas a las familias.

Observamos que la media de las respues nunca es inferior a cuatro, lo que quiere decir que en general tienen una opinión satisfactoria con respecto a las preguntas planteadas. Si tuvieramos que destacar alguna pregunta sería la segunda, en la que la totalidad de las familias que respondieron a la encuesta se sienten totalmente satisferchas con los proyectos que se llevan a cabo en el centro escolar. Por lo que podemos deducir que en el centro se trabajan proyectos que contemplan la inclusión de todas las familias y hacen que todas se sientan bienvenidas en el mismo.

En cuanto a las preguntas de tipo cualitativo la encuesta contaba con dos. La primera, en la que se les pregunta las familias el motivo por el que eligieron el C.E.I.P San José Obrero para matricular a sus hijos e hijas y, aunque la mayoría responden que se debe a que es el centro que les correspondían o simplemente para que sus hijos recibieran una educación, destacan varias respuestas indicando que la calidad de educación que hay en el centro es el motivo por el que sus hijos e hijas asisten a este. En concreto la respuesta de esta familia Española-Peruana que dice: “Por su calidad educativa y metodologías innovadoras, la atención a la educación emocional por encima de los meros contenidos, por los proyectos que se desarrollan por parte de diversas asociaciones, por la atención a la interculturalidad y la diversidad, por la calidad humana del equipo directivo, personal administrativo y profesorado. En general hay un ambiente muy bueno en el centro y un trato muy respetuoso a los niños y a sus familias”.

La segunda pregunta de tipo cualitativa era una pregunta abierta en la que se le pedía a las familias que comentasen cualquier cosa que sintiesen necesario comentar y no se haya tratado en la encuesta. Varias familias responden que no hay nada más que añadir, pero encontramos distintas respuestas a distitntas situaciones:

“Quería hablar el motivo de dificultades linguisticas porque mis ninos tienen problema de hablar”

En este caso se hace referencia a la carencia por parte del alumnado del aprendizaje de la lengua vehicular (español) dificultando en su caso el seguimiento de las clases y el aprendizaje. Sí es

cierto que algunos alumnos reciben un apoyo por parte de la maestra de compensatoria, la pedagoga terapéutica o la especialista en audición y lenguaje, pero son más los niños y niñas que requieren de una solución a esta situación.

“Por matizar las respuestas. Yo creo que desde el profesorado y el equipo directivo se hace muchísimo esfuerzo porque las familias se involucren y participen, pero hay que seguir pensando y probando formas de promover esa participación, ya que es muy baja. A veces damos como única explicación las dificultades vitales de las familias(poco tiempo, falta de conciencia de la importancia de participar, escasa formación, etc.)pero también hay falta de información, baja autoestima, etc. y habría que estudiar fórmulas que han funcionado en otros centros con poblaciones parecidas o con más dificultades incluso.

El problema es que promover la participación de las familias es en sí mismo un trabajo que precisa de personal y de recursos y de formación específica, no es solo voluntad y esfuerzo, en el centro no existe en la actualidad esa figura y no se puede cargar más a los docentes.

Por eso siempre reclama la directora que vuelvan a enviar a un/a educador/a social al centro como ya hubo, porque esa persona sí que podría trabajar con las familias.”

Esta familia explica como el problema radica en la falta de recursos humanos y no en el interés y el trabajo de los docentes y el equipo directivo del centro escolar. Como hemos visto en la revisión bibliográfica, la educación es un ámbito que compete a las diferentes comunidades autónomas, por lo tanto son estas las que deben suplir estas necesidades ofreciendo mejor formación al personal de los centros escolares y, además designando un mayor número de especialistas en este ámbito a los centros escolares que lo requieran.

5.3 RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS

Debido a la situación producida por el COVID-19, no hay ningún resultado que analizar en este apartado. Las entrevistas fueron enviadas a todas las docentes del ciclo de educación infantil, pero el trabajo telemático con el alumnado del centro escolar está siendo más complicado de lo que se esperaba, por lo que no quise presionar más de lo debido a las docentes para que respondieran a las preguntas. Ninguna respondió a las preguntas que se les proporcionó, por lo que no estaremos exponiendo ningún resultado en este apartado.

5.4 PROPUESTA DE PROYECTO

Como se indica en la revisión bibliográfica, este TFG propone el flamenco como nexo de unión y acercamiento de todas las culturas que conviven en el centro escolar. Para ello

desarrollaremos una serie de sesiones que se trabajarán a lo largo de los tres cursos que componen el ciclo de educación infantil. No se trata de crear a los futuros *cantaores* y *bailaores* de flamenco, se trata de dar a conocer este género musical.

Combinaremos sesiones prácticas en las que pondremos en contacto al alumnado con el ritmo, las melodías, los instrumentos, con en las que se trabajará la historia del flamenco y cómo este llegó a Andalucía.

Lo ideal para este proyecto sería contar con la ayuda de profesionales de la música, bien la Fundación Barenboim-Said que ya trabaja con el ciclo de infantil de una forma regular, o bien con alguno de los conservatorios profesionales o el conservatorio superior de música de Sevilla, ya que ellos pueden brindarnos un conocimiento más profesional y completo sobre este género.

Como bien indica el epígrafe, esto es una propuesta en la que indicaremos cuáles serán los contenidos a tratar, por lo que no se especificarán sesiones. Para crear una propuesta didáctica de intervención de calidad, necesitaríamos de la ayuda de alguien que se dedique profesionalmente a la música; en un principio la intención era trabajarlo junto a la maestra de música del centro escolar, pero debido a esta situación en la que nos encontramos (COVID-19) no se ha podido hacer.

Se trata de trabajar una serie de aspectos relacionados con el flamenco durante los tres cursos, siendo siempre los mismos contenidos pero cada con mayor profundidad, de acuerdo al nivel de desarrollo del niño en cada curso.

Para este proyecto nos centraremos en la historia del flamenco para este proyecto, y de ahí iremos derivando y trabajando todos y cada uno de los aspectos de este género musical. Conocerán cuáles son los instrumentos que se utilizan e incluso llegarán a tener contacto con ellos. Además trabajarán el ritmo que se utiliza para la música flamenca, las letras (siempre buscando las adecuadas a su edad, cosa que puede resultar un poco complicado debido al tema principal que se trata en la música flamenca, descrito en la revisión bibliográfica de este trabajo), y por último el baile.

Curso tras curso irán profundizando en todos estos aspectos e irán conociendo como hemos llegado a tener el flamenco de hoy. Se trata de trabajar un proyecto en común, con un tema común y con un interés común: el de la unión a todas las culturas que coexisten en el centro escolar.

6. CONCLUSIONES

A partir de los objetivos planteados en este trabajo llegamos a las siguientes conclusiones.

La pedagogía intercultural es aquella que parte de la interacción de las distintas culturas que conviven en el aula. Utiliza las similitudes entre estas para crear un aprendizaje común e inclusivo en el que todos los miembros partícipes de esta se sientan bienvenidos. A diferencia de la interculturalidad, la multiculturalidad es consciente de esta diversidad de culturas pero destaca las diferencias entre ellas evitando así de forma inintencionada la creación común del conocimiento.

Hay muchas herramientas en nuestro entorno que se pueden utilizar para trabajar la interculturalidad en los centros, y durante la revisión bibliográfica realizada en este trabajo he comprobado que la interculturalidad se puede trabajar hasta en los temas y los contenidos menos esperados. Al final, de lo que trata es de hacer que todos se sientan bienvenidos e incluidos, y sepan que son importantes en el proceso de formación. En este trabajo se plantea el flamenco, y se demuestra como algo que pensamos que es tan español, es en realidad la unión de tantas culturas.

Toda la teoría planteada en este TFG se ha podido ver reflejada en el trabajo que realizan los y las docentes del colegio San José Obrero, el cual mediante la realización de proyectos busca lo común a toda la comunidad educativa y hace que las familias sientan la confianza suficiente para delegar la formación académica y humana de sus hijos e hijas en los profesionales de este centro.

Como reflexión final, tras la realización de este trabajo quiero destacar la poca formación proporcionada por la universidad con respecto a la interculturalidad, teniendo en cuenta que es un tema en el que ya existe una investigación importante y se pueden encontrar muchos textos al respecto. Es de vital importancia en el sector de la educación mantenernos actualizados según las necesidades de nuestro alumnado y dar una correcta respuesta educativa a estas. El mundo actual tal y como está cambiando requiere de la formación en pedagogía intercultural de todos los profesionales de este sector, para dar la calidad de educación que nuestro alumnado se merece, no podemos olvidar que estamos formando a los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

7. REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, España: Editorial Mcgraw-Hill
- Aparicio, JM. (2006). Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978. Veinte hitos sobre la “otra” historia de España. *Revista intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1). 141-161
- Bayona-i-Carrasco, J., Oujada, I., y Avila, R. (2018). Europa como nuevo destino de las migraciones latinoamericanas y caribeñas. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 23(1.242).
- Castillo, I.S. (2017). *La inclusión educativa del alumnado extranjero en Educación Infantil y Primaria: la voz de las familias para el logro de buenas prácticas en Educación Intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Centeno J.C., y de la Garza D.J. (2014). Observación. En: Saenz K., Támez G. (Coord). 2014. *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. México DF, México. Editorial: Tirant Humanidades México.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, Mediación y Trabajo colaborativo*. Madrid, España: Editorial Narcea
- Ferrero-Turrión, R., (2015). Las migraciones intraeuropeas del este de Europa. *Boletín económico del ICE*, 3063. 31-40.
- Fundación Barenboim-Said. Proyecto de Educación Musical Infantil. Recuperado en mayo de 2020: <https://www.barenboim-said.es/es/educacion-musical-infantil/>
- Gallardo-Saborido, E.j., Guzmán, F., y Pacheco, A. (2014). Estrechar el estrecho: el flamenco y la música tradicional magrebí como recursos educativos para el alumnado inmigrante de secundaria. En Bravo-García, E., Gallardo-Saborido, E., Santos, I., y Gutiérrez, A. (Eds.). (2014). *Investigaciones sobre la Enseñanza del Español y su cultura en contextos de inmigración*. Sevilla-Helsinki. Publicado por: Universidad de Helsinki y el Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (HUM 927), Universidad de Sevilla.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 85(30.1) 111-119.

- Goenechea, C., e Iglesias, C. (2017). Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. (48)
- González-Monteaigudo, J., y Zamora-Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública*. 28(68) 275-296.
- Google (2019). Create, edit, and format. Alphabet, Mountain View, California, Estados Unidos. Recuperado el 1 de abril de 2020: https://support.google.com/docs/topic/6063584?hl=en&ref_topic=1360904
- Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education*, 53, 245-264. Citado en: Holm, G. y Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is there a difference?. En Talib, M., Loima, J., Paavola, H. y Patrikainen, S. (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Berlín, Alemania: Peter Lang
- Hinojosa, A.V., y Rodríguez, R.A. (2014) La encuesta. En: Saenz K., Támez G. (Coord). 2014. *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. México DF, México. Editorial: Tirant Humanidades México.
- Holm, G. y Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is there a difference?. En Talib, M., Loima, J., Paavola, H. y Patrikainen, S. (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Berlín, Alemania: Peter Lang
- Instituto Nacional de Estadística (2020). Flujo migratorio. Consultado en marzo del 2020. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24295>
- Leiva, JJ. (2011). *Convivencia y educación intercultural. Análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante, España: Editorial Club Universitario
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, no 307, de 2002, 24 de diciembre. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Boletín Oficial del Estado, no 106, de 2006, 4 mayo. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, no 295, 2013, 10 diciembre. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López, L. (2018). *Guía del flamenco*. Madrid, España: Ediciones Akal
- Martín-Mendoza, P. (2018). Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía. *ReiDoCrea*, 7, 395-403.
- Martínez, J. (2006). Orígenes del flamenco. *Portal educativo contraclave*. Murcia, España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2020). Estadísticas de la educación. Consultado en marzo del 2020. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Morales, G. (2017). *La educación intercultural a través de la música en un centro CAES de primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/59485/T.D_GEMMA_MORALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morgado, B., y Romá, M., (2011). La familia como contexto de desarrollo infantil. En Labrador, FJ. (Ed.). (2011). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid, España: Editorial Pirámide
- Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17, 457-473. Citado en: Holm, G. y Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is there a difference?. En Talib, M., Loima, J., Paavola, H. y Patrikainen, S. (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Berlín, Alemania: Peter Lang
- Olmos-Alcaraz, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas. *RELIEVE*, 22(2), art. 7.
- Pedregal, B., y Mendoza, M. (2014). Los comercios de inmigrantes extranjeros: fuentes de información y pautas de localización. El caso del distrito Macarena (Sevilla). *Actas del XIV Congreso Nacional de Población, AGE*. Sevilla, España.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale: interventi nella scuola*. Verona, Italia. Editorial: Edizioni Erickson.

- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española. Consultado en marzo del 2020. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2018). Políticas de inclusión lingüística en España destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo: Dilemas y tensiones en tiempos de crisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(154), 1-23.
- Rodríguez, F., y Madrid, V. (2016). Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria. *Fuentes*. 18(2), 153-166.
- Saenz K., Támez G. (Coord). (2014). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. México DF, México. Editorial: Tirant Humanidades México. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/13416/1/2014_LIBRO%20Metodos%20y%20tecnicas_Aplicacion%20del%20metodo%20pag499_515.pdf
- Sáenz, K.A.C., y Téllez-Castilla, M.D. (2014). La entrevista en profundidad. En: Saenz K., Támez G. (Coord). 2014. *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. México DF, México. Editorial: Tirant Humanidades México.
- Spulber, D., (2018). Intercultural and social contentment. *Geopolitical, Socail Secutiry and Freedom Journal*. 1(1), 70-75.
- Stan, C., y Manea, A.D. (2018). The dimensions of intercultural education. *Astra Salvensis*, VI(12), 291-297.
- Valencia, G., (30 de junio del 2019). El San José Obrero: un colegio sevillano con alumnos de 30 países rompe prejuicios y sirve de ejemplo pedagógico. *El diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/andalucia/sevilla/colegio-gueto-convierte-motor-cambio_0_911309020.html

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta y entrevista a las familias

ENCUESTA A LAS FAMILIAS DEL CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Buenas tardes. Mi nombre es Lucía Rodríguez Mena y soy estudiante de cuarto curso del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla. Desde el 10 de febrero del 2019 estoy realizando mis últimas prácticas en el C.E.I.P San José Obrero en la clase de cinco años B. Además, estoy realizando mi Trabajo Fin de Grado sobre la pedagogía intercultural, y me gustaría pedirles su ayuda, si fuera posible, rellenando una encuesta totalmente anónima y voluntaria. Muchas gracias de antemano. Les dejo una pequeña introducción para que conozcan mejor sobre qué va mi Trabajo Fin de Grado.

“Cambios, migraciones, unión de culturas, intercambio de lenguas...son algunos de los escenarios que se nos presentan en la actualidad del mundo en el que vivimos. Es por ello por lo que este Trabajo Fin de Grado (TFG) se centra en la pedagogía intercultural.

Centrándonos en los centros escolares de Andalucía, notamos que las aulas albergan distintas nacionalidades entre su alumnado, siendo este el motivo por el que surge la necesidad de dar una respuesta educativa a esta situación; surgiendo así la pedagogía intercultural.

Tras haber conocido varios centros escolares en los que podemos encontrar distintas nacionalidades en sus aulas, decidí que me centraría en el colegio San José Obrero de Sevilla, en el barrio de la Macarena. Pensamos que es importante tener una base teórica con respecto a la pedagogía intercultural, pero que era necesario a su misma vez obtener datos e información real sobre un centro que tiene implementada en su día a día dicha pedagogía.”

Por favor responda las siguientes preguntas:

1. Centro escolar de su hijo o hija: _____
2. Nacionalidad de los progenitores (padre/madre): _____
3. País de nacimiento de su hijo o hija: _____
4. Curso del hijo o hija: _____
5. Motivo por el que su hijo o hija asiste a este colegio:

6. Del 1 al 5 (siendo uno nada satisfactorio y 5 totalmente satisfactorio) ¿cómo le resulta el trabajo de la tutora en clase? _____

7. Del 1 al 5 (siendo uno nada satisfactorio y 5 totalmente satisfactorio) ¿cómo se siente con respecto a los proyectos realizados en el centro escolar? ____
8. Del 1 al 5 (siendo uno nada satisfactorio y 5 totalmente satisfactorio) ¿cómo se siente respecto a la participación, la voz y la importancia que se le da a las familias en el centro? ____
9. Del 1 al 5 (siendo 1 nada y 5 todo) ¿a qué nivel se involucran usted y su familia en las actividades y la vida diaria del centro escolar? ____
10. Y en la clase de su hijo o hija, del 1 al 5 (siendo 1 nada y 5 todo) ¿a qué nivel se involucran usted y su familia? ____
11. ¿Algún aspecto que quiera comentar con respecto a este tema que no haya sido mencionado durante la encuesta? Por favor menciónelo aquí.

En primer lugar, me gustaría agradecerles por su tiempo al rellenar la encuesta, está siendo de gran ayuda para la investigación de mi Trabajo Fin de Grado. Por último, me gustaría preguntarle si estaría dispuesto o dispuesta a realizar una entrevista personal (o en su defecto rellenar las preguntas de la entrevista por escrito) con el objetivo de profundizar con respecto a los temas planteados en la encuesta. En caso afirmativo, por favor indique el nombre y curso de su hijo o hija para poder contactar con usted.

Por último, se pregunta por la disposición de las familias a realizar una entrevista personal con el objetivo de profundizar un poco más sobre ciertos aspectos mencionados en la encuesta. Por supuesto esta última parte es a decisión de la persona que rellene la encuesta, y podrá ser una entrevista de forma personal o mediante la recepción de las preguntas por parte de las familias de forma escrita, y la respuesta de estas de la misma manera.

ENTREVISTA A LAS FAMILIAS INTERESADAS DEL CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

1. ¿Tiene más hijos o hijas que asistan o hayan asistido a este centro escolar? En caso afirmativo, ¿qué edad tienen?
2. ¿Sabía o conocía a cerca de la interculturalidad presente en el centro educativo previamente a la llegada de sus hijos o hijas? ¿Fue uno de los motivos por los que eligió el colegio San José Obrero?
3. ¿Qué opina de la forma en la que se trata y trabaja la interculturalidad en el centro escolar? Aspectos negativos y positivos.
4. Según su opinión, ¿hay algo que cambiaría sobre el centro y/o la forma en la que se trabaja en él?
5. Por último, ¿le gustaría comentar algo por lo que no se haya preguntado durante la entrevista?
6. Muchas gracias por su colaboración realizando esta entrevista.

Anexo 2. Entrevista a las docentes de educación infantil

ENTREVISTA AL PROFESORADO DEL CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

1. Al empezar a trabajar en este centro escolar, ¿era consciente de su contexto intercultural? ¿Fue uno de los motivos por los que decidió ejercer de maestra aquí?
2. ¿Tiene alguna formación previa con respecto a la interculturalidad y a cómo trabajar la diversidad en el aula? ¿Cree que es suficiente?
3. ¿Cómo organiza o estructura sus clases? ¿Por qué?
4. A la hora de evaluar al alumnado, ¿cuáles son los criterios que utiliza? ¿cuáles son los aspectos que tiene más en cuenta? ¿cuál es la forma de dicha evaluación?
5. ¿Cómo involucra a las familias en el trabajo que se realiza en su aula o en el centro escolar en general?
6. En último lugar, a nivel del ciclo de infantil, ¿hay algún proyecto que trabaje la interculturalidad? ¿Y a nivel del centro escolar?
7. Muchas gracias por su colaboración realizando esta entrevista.

Anexo 3. Tabla respuestas de las encuestas realizada a las familias.

Marca temporal	Centro escolar de su hijo o hija:	Nacionalidad de los progenitores (madre/padre):	País de nacimiento de su hijo o hija:	Curso de su hijo o hija:	Motivo por el que su hijo o hija asiste a este centro escolar:	¿Cómo le resulta el trabajo del tutor o tutora en clase?	¿Cómo se siente con respecto a los proyectos llevados a cabo en el centro escolar?	¿Cómo se siente respecto a la participación, la voz y la importancia que se le da a las familias en el centro?	¿A qué nivel se involucran usted y su familia en las actividades y la vida cotidiana del centro escolar?	Y en la clase de su hijo o hija, ¿a qué nivel se involucran usted y su familia?	Y por último, ¿hay algún aspecto que quiera comentar con respecto a este tema que no haya sido mencionado durante la encuesta? Por favor escríbalo aquí.
2020/04/19 11:25:40 p. m. EET	CEIP SAN JOSE OBRERO SEVILLA	MARROQUI	ESPANA	Tercero de infantil 5 años	PARA ESTUDIAR	5	5	5	4	4	QUERIA HABLAR EL MOTIVO DE DIFICULTADES LINGUISTICAS PORQUE MIS NINOS TIENEN PROBLEMA DE HABLAR.
2020/04/20 9:58:26 a. m. EET	San José obrero	Espanoles	España	Tercero de infantil 5 años	De los colegios públicos cerca de casa es el q me asignaron	5	5	4	4	5	Nada
2020/04/20 1:41:14 p. m. EET	CEIP San José Obrero	Espanoles	Perú	Tercero de infantil 5 años	Por su calidad educativa y metodologías innovadoras, la atención a la educación emocional por encima de los meros	5	5	5	5	5	Por matizar las respuestas. Yo creo que desde el profesorado y el equipo directivo se hace muchísimo esfuerzo porque las familias se involucren y

				<p>contenidos, por los proyectos que se desarrollan por parte de diversas asociaciones, por la atención a la interculturalidad y la diversidad, por la calidad humana del equipo directivo, personal administrativo y profesorado. En general hay un ambiente muy bueno en el centro y un trato muy respetuoso a los niños y a sus familias.</p>						<p>participen, pero hay que seguir pensando y probando formas de promover esa participación, ya que es muy baja. A veces damos como única explicación las dificultades vitales de las familias (poco tiempo, falta de conciencia de la importancia de participar, escasa formación, etc.) pero también hay falta de información, baja autoestima, etc. y habría que estudiar fórmulas que han funcionado en otros centros con poblaciones parecidas o con más dificultades incluso. El problema es que promover la participación de las familias es en sí mismo un trabajo que precisa de personal y de recursos y de formación</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

											específica, no es solo voluntad y esfuerzo, en el centro no existe en la actualidad esa figura y no se puede cargar más a los docentes. Por eso siempre reclama la directora que vuelvan a enviar a un/a educador/a social al centro como ya hubo, porque esa persona sí que podría trabajar con las familias.
2020/04/20 11:43:05 p. m. EET	San José Obrero	Paraguayos	Paraguay	Tercero de infantil 5 años	Para escolarizar se	5	5	5	5	4	Es un excelente centro muy acogedor y se dedican muchísimo a los niños ya sus familias
2020/04/21 10:34:55 p. m. EET	ceip san jose obrero	venezuela	venezuela	Tercero de infantil 5 años	para aprender	5	5	5	3	3	que se nos hace muy difícil poder estar al día con los deberes de nuestros hijos por falta de internet
2020/04/21 10:36:52 p. m. EET	San Jose Obrero	Española/Inglés	Inglaterra	Segundo de infantil - 4 años	Por plaza libre empezado el curso	4	5	4	4	4	Creo que el colegio es un ejemplo de convivencia y calidad humana en el equipo

2020/04/23 4:56:01 p. m. EET	CEIP SAN JOSE OBRERO	Españoles	España	Segundo de infantil - 4 años	Era una de las elecciones en la matrícula y por proximidad a casa	5	5	3	3	4	No
2020/04/23 5:55:17 p. m. EET	San Jose Obrero	Española	España	Primero de infantil - 3 años	Su hermana también está escolarizar a en este centro y estamos contentos con el trato y el aprendizaje	5	5	4	4	4	Nada
2020/04/23 7:30:24 p. m. EET	C.E.I.P. San Jose Obrero	Nigeria	España	Segundo de infantil - 4 años	Estudios	5	5	4	4	5	Los mercadillos y cosas extraescolares son my satisfactorios
2020/04/26 6:43:54 p. m. EET	Colegio San José obrero	Español	España	Segundo de infantil - 4 años	A su hermana le tocó este colegio , no lo conocíamos. Y nos gustó, ahora se encuentran los dos en el centro	5	5	4	4	4	No
2020/04/30 10:50:44 a. m. EET	San José Obrero	Española	España	Tercero de infantil 5 años	Cercanía a casa	5	5	5	4	4	La participación en todas las áreas con los niños es muy activa