

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2024/2025

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

**La realidad de la Educación Intercultural en la etapa de
Educación Infantil: Análisis crítico del CEIP Cervantes
(Torrelavega)**

The reality of Intercultural Education in Early Childhood
Education: A critical analysis of CEIP Cervantes
(Torrelavega)

Autor/a: Estela Roiz Calvo

Director/a: Pérez Ortega, Minerva Isabel

Fecha: Julio 2025

Índice

1.	Introducción.....	1
1.1.	Justificación de la temática y metodología.....	1
1.2.	Objetivo general	2
1.3.	Objetivos específicos.....	2
2.	Capítulo I: Marco teórico	4
2.1.	Diversidad étnico-cultural y su relevancia educativa	4
2.1.1.	Minorías étnicas y personas extranjeras	5
2.1.2.	Modelos de respuesta pedagógica a la diversidad étnico-cultural.....	6
2.2.	Exclusión y racismo en el sistema educativo	8
2.2.1.	Tipos de exclusión social y racismo sistémico	9
2.3.	La Educación Intercultural como Proyecto Educativo	11
2.3.1.	Educación Intercultural en la etapa de Educación Infantil	12
2.3.2.	El racismo institucional y la segregación educativa por motivos de diversidad étnico-cultural	13
2.3.3.	Acogida y organización de espacios en las instituciones educativas	16
2.4.	Currículo Intercultural	16
2.5.	Propuestas y prácticas pedagógicas para trabajar la Educación Intercultural	17
2.5.1.	El rol y las condiciones de los docentes para implementar proyectos interculturales	18
3.	Capítulo II: Marco contextual.....	19
3.1.	España como contexto multicultural en transición.....	19
3.1.1.	La migración como fenómeno estructural	20
3.1.2.	Realidad demográfica en España: población extranjera y minorías étnicas	20
3.1.3.	Análisis crítico de la Educación Intercultural en el marco legislativo estatal	21
3.2.	Cantabria.....	23
3.2.1.	Análisis del currículo autonómico	23
3.2.2.	Análisis del Plan de Interculturalidad autonómico.....	24
3.3.	Centro de estudio: CEIP Cervantes (Torrelavega).....	25
3.4.	Bibliografía provincial y municipal.....	27
4.	Capítulo III: Desarrollo	28
4.1.	Análisis del Plan de Interculturalidad del centro	28
4.2.	Categorías de observación	30

4.2.1.	Concepciones de Educación Intercultural	31
4.2.2.	Experiencias personales y profesionales con la diversidad étnico-cultural 34	
4.2.3.	Formación inicial y permanente de los docentes.....	37
4.2.4.	Percepciones del centro educativo.....	39
4.2.5.	Prácticas pedagógicas y recursos interculturales.....	41
4.2.6.	Relación con las familias.....	44
4.3.	Resultados de observación.....	46
4.3.1.	Concepciones de la Educación Intercultural	46
4.3.2.	Experiencias personales y profesionales	46
4.3.3.	Formación inicial y permanente de los docentes.....	47
4.3.4.	Percepciones del centro educativo.....	47
4.3.5.	Prácticas pedagógicas y recursos interculturales.....	48
4.3.6.	Relación con las familias.....	48
5.	Conclusiones.....	49
6.	Referencias bibliográficas	51
	Anexos.....	53
	Anexo I: Entrevista semiestructurada.....	53

Resumen

Existen en la actualidad numerosos estudios y documentos a nivel internacional y nacional, que destacan la importancia de la Educación Intercultural con el fin de construir una sociedad más inclusiva. Uno de los principales precursores de estos valores son las instituciones educativas. Por ello, con este Trabajo de Fin de Grado se examina el modo en que se entiende y se pone en práctica el modelo de Educación Intercultural en el CEIP Cervantes, Cantabria, España durante el curso 2024/2025, específicamente en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Para ello, se lleva a cabo un análisis del mismo mediante metodología cualitativa, que combina la observación participante y las entrevistas semiestructuradas con el profesorado del centro. En ellas, se abordan las percepciones, las prácticas pedagógicas y los recursos utilizados para trabajar la diversidad étnico-cultural. Además, la institución cuenta con un Plan de Interculturalidad que pone de manifiesto principios como la equidad, el reconocimiento de la diferencia y la justicia.

No obstante, los resultados de la investigación evidencian que estos elementos no se implementan de forma coherente y sistemática, puesto que el profesorado, muestra una concepción limitada de la Educación Intercultural, manteniéndose, por tanto, un enfoque multicultural, reflejado por la insistencia de una integración de las minorías étnicas o las personas extranjeras, no de su inclusión.

Esto es debido a la falta de formación relacionada con la Educación Intercultural y a rediseñar los documentos de centro para poder incluir a todos los miembros de la sociedad en los mimos y transformar la escuela en inclusiva. Además, deben eliminarse las barreras ante las que se enfrenta el profesorado para que puedan llevar a cabo mejores estrategias de inclusión, no solo para el alumnado, sino para las familias.

Palabras clave

Educación Intercultural, diversidad étnico-cultural, formación docente, exclusión educativa, prácticas y recursos con enfoque intercultural.

Abstract

Actually, there are numerous studies and documents at both international and national levels that highlight the importance of Intercultural Education in order to build a more inclusive society. One of the main promoters of these values are educational institutions. Therefore, this Bachelor's Thesis examines how the model of Intercultural Education is

understood and implemented at CEIP Cervantes, Cantabria, Spain during the 2024/2025 academic year, specifically in the second cycle of Early Childhood Education.

To do this, an analysis is carried out using qualitative methodology, combining participant observation and semi-structured interviews with the school's teaching staff. These address perceptions, pedagogical practices, and resources used to work with ethno-cultural diversity. Additionally, the institution has an Intercultural Plan that highlights principles such as equity, recognition of difference, and justice.

However, the research results show that these elements are not implemented in a coherent and systematic way, as the teaching staff exhibits a limited understanding of Intercultural Education, maintaining a multicultural standpoint characterized by the emphasis on integration of ethnic minorities or foreigners, rather than their inclusion.

This is due to a lack of training related to Intercultural Education and the need to redesign the school documents to include all members of society within them and transform the school into an inclusive environment. Furthermore, barriers faced by teachers must be eliminated so they can carry out better inclusion strategies, not only for students but also for families.

Keywords

Intercultural Education, ethno-cultural diversity, teacher training, educational exclusion, practices and resources with an intercultural perspective.

1. Introducción

En este apartado se encuentra la justificación de la elección de la temática junto con los motivos personales y académicos que sustentan la investigación. Asimismo, explico de forma detallada la metodología empleada para su desarrollo y, los objetivos generales y específicos que pretendo alcanzar.

1.1. Justificación de la temática y metodología

He decidido llevar a cabo un proyecto de investigación teórico-práctico, en este caso, voy a conocer cómo se entiende y trabaja el modelo de Educación Intercultural, en el CEIP Cervantes, ubicado en Cantabria, España, en el curso 2024/25. Buscó a través de esta investigación, demostrar que a pesar de haberse introducido algunos cambios o movimientos que buscan la adquisición de un modelo intercultural, recogidos en documentos oficiales como el PEC, el currículo oficial y la legislación vigente, *LOMLOE* (2020), entre otras, se siguen manteniendo comportamientos, movimientos y recursos con una ideología asimilacionista racista y, más en una comunidad pequeña que a lo mejor no cuenta con tantos recursos como en las grandes comunidades o ciudades del país.

Igualmente, durante la realización de la recopilación de datos en la institución educativa, espero encontrar iniciativa por parte de los docentes para introducir de forma óptima la perspectiva intercultural en el centro. Sin embargo, también creo que observaré distintas ideologías respecto a la temática, algunas incluso con numerosos sesgos racistas y con negación al cambio.

Para analizar el caso específico del modelo de Educación Intercultural en el contexto educativo, voy a utilizar la metodología cualitativa debido a que es la más idónea por sus características. Su finalidad es comprender los fenómenos, desde el punto de vista de los individuos que lo viven a través de la recopilación de datos obtenidos de preguntas que se les efectúen a los mismos, junto con la examinación de los hechos y revisión de estudios previos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En relación con lo anterior, durante la realización de mi proyecto llevaré a cabo una revisión bibliográfica y web de artículos científicos referidos a la temática y, también analizaré documentos a nivel nacional como el *BOE* o la *LOMLOE*, a nivel autonómico como el *BOC* o el Plan de Interculturalidad de Cantabria y, a nivel local, todos los documentos del centro educativo CEIP Cervantes.

Asimismo, en esta metodología predomina el pensamiento inductivo, ya que va de lo particular a lo general para obtener resultados. Se conoce la realidad a través de las

interpretaciones de la información obtenida de los contextos naturales, puesto que se hace un análisis literal de los mismos, sin la búsqueda de una generalización de forma probabilística de los resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Por otro lado, dentro de este método se encuentran distintas técnicas de investigación cualitativa para la recolección de datos no estandarizados y variables, en este caso voy a utilizar dos de ellos.

En primer lugar, para la recogida de datos sobre el fenómeno, llevaré a cabo entrevistas semiestructuradas con varios docentes de la etapa de Educación Infantil y con la docente responsable del plan de interculturalidad del centro. Los objetivos y contenidos a tratar estarán determinados debido a que soy consciente de lo que busco conocer, por ello, las entrevistas tendrán un esquema estructurado, permitiendo contestar a las preguntas de forma guiada, pero concediendo a su vez, a los docentes la posibilidad de ofrecer respuestas libres (González, 2024).

En segundo lugar, utilizaré la observación participante durante el periodo de prácticas en el centro educativo, el cual, contempla el tiempo del 4 de febrero al 23 de mayo de 2025. Como investigadora me encontraré inmersa en el contexto de estudio, pudiendo observar de forma directa la realidad de esa perspectiva y, establecer relaciones con los sujetos incluidos en el proyecto (González, 2024). Además, recogeré la información de manera sistemática tomando anotaciones categorizadas por temáticas (conversaciones docentes-discentes; comentarios de discentes, materiales, etc.) (Ceballos, 2024).

Finalmente, también utilizaré la estrategia de triangulación de datos, que consiste en tener en consideración el punto de vista de distintos grupos que conforman parte del estudio para poder generar una realidad más completa del fenómeno (Sáez, 2017).

1.2. Objetivo general

Identificar cuáles son las percepciones de los docentes de Educación Infantil sobre el concepto de Educación Intercultural y, conocer qué prácticas y recursos didácticos se utilizan en la etapa 3-6 años para trabajar la diversidad étnico-cultural en la cotidianeidad, en la institución Educativa CEIP Cervantes, Cantabria, España durante el curso 2024/2025.

1.3. Objetivos específicos

- Observar y examinar libros, cuentos, películas, juegos, juguetes, actividades de interculturalidad sobre la diversidad cultural del mundo, etc., que se ofrecen a los infantes de la etapa de Educación Infantil (3-6 años) y, los objetos cotidianos de los

mismos (mochilas, tupper, accesorios, prendas de ropa...) para entender que conocimiento desarrollarán con respecto al modelo intercultural.

- Efectuar entrevistas semiestructuradas para conocer de forma precisa la ideología y referentes de los docentes del centro educativo sobre la Educación Intercultural. Específicamente, a cuatro docentes de la etapa de Educación Infantil, cada una tutora de niños y niñas de una edad diferente y a la responsable del Plan de Interculturalidad de la institución educativa.

2. Capítulo I: Marco teórico

Para comprender en profundidad el objetivo principal de mi Trabajo de Fin de Grado, es imprescindible situarlo en un marco teórico que recoja las bases conceptuales de la temática. Por tanto, este capítulo se centra en analizar cómo se entiende y aplica el modelo de Educación Intercultural en un contexto específico, ofreciendo una base sólida para orientar el análisis y justificar la pertinencia de la investigación.

A nivel internacional, este modelo tiene una gran relevancia, debido a que se considera necesario y fundamental para construir una sociedad inclusiva. Sin embargo, aunque su relevancia queda reflejada de forma reiterada en documentos oficiales, en la práctica educativa no se efectúan los cambios necesarios para implantarlo de manera óptima.

La investigación se desarrollará desde un enfoque cualitativo, lo que permitirá evidenciar la discordancia existente entre la teoría recogida en los planes y documentos oficiales y la aplicación en la práctica educativa. Para ello, utilizaré diversas técnicas como las entrevistas semiestructuradas, con el fin de conocer la ideología del profesorado y la observación participante durante el periodo de prácticas.

Asimismo, llevaré a cabo una revisión bibliográfica, gráfica y web especializada que me permitirá contextualizar teóricamente la temática y enriquecer el análisis de la realidad educativa observada.

2.1. Diversidad étnico-cultural y su relevancia educativa

La necesidad de crear y trabajar sobre un proyecto que a nivel internacional permita formar una sociedad inclusiva donde todos tengan las mismas oportunidades, surge de la diversidad étnico-cultural presente en el mundo. Esta se entiende como la convivencia de diferentes grupos culturales y étnicos en una misma sociedad, donde cada uno tiene sus propias creencias, costumbres, rituales, tradiciones y formas de vida entre otros aspectos.

Consecuentemente, la cultura es un conjunto de acciones, normas, valores y conductas que nos van a llevar a identificarnos como un colectivo. Son las costumbres que entendemos como valiosas y lo practicamos diariamente (Carbonell, 2000). Por ello, es un sistema dinámico y cambiante, puesto que en ella impactan la multitud de personas diversas del mundo, siendo imprescindible que cada una de ellas sean valoradas, considerando la diferencia como principio enriquecedor que permite la construcción de la identidad individual y colectiva (Besalú, 2002).

2.1.1. Minorías étnicas y personas extranjeras

Dentro de la diversidad étnico-cultural presente en el mundo, se encuentran las minorías étnicas y las personas extranjeras, quienes sufren una minusvaloración provocada por comportamientos racistas, entre muchos otros, por parte de la supremacía blanca.

Esto va en contra de la creación de una sociedad inclusiva, puesto que solo cuando se valore verdaderamente la diversidad se considerará un derecho ser diferente. Sin embargo, esta diversidad es una construcción cultural que se ve afectada por la desigualdad, entendida como una convicción social, relacionada con las condiciones económicas y sociopolíticas del alumnado, debido a que no todos parten de las mismas condiciones. Además, también se centra en las características físicas, es decir, en las condiciones externas a la persona (Carbonell, 2000).

Las minorías étnicas son grupos de la sociedad que se encuentran discriminados y excluidos por sus rasgos identitarios, sus valores, cultura, tradiciones, idioma o características diferentes a las de la cultura dominante (Bela-Lobedde, 2023).

Dentro de las minorías étnicas se encuentra la etnia gitana, que ha sido históricamente discriminada, excluida y rechazada a pesar de su presencia significativa. Para evitar esa situación, el colectivo gitano optó por una adaptación hacia la cultura dominante, pero la cultura dominante, aunque esta continúa excluyéndolos y, consecuentemente pierden su propia cultura y no se sienten acogidos. Además, en el plano socioeconómicamente, no se les permiten ir a la escuela o adquirir un trabajo de la misma forma que las personas que tienen un apellido autóctono (Carbonell, 2000).

Asimismo, en numerosas ocasiones los gitanos ocultan su etnia para evitar ser discriminados y excluidos socialmente, lo cual es un arma de doble filo debido a que contribuye la perpetuación de la idea del estereotipo negativo hacia los miembros del colectivo y, por otro lado, ocultan la diversidad y su potencial en la sociedad (Abajo y Carrasco, 2006).

En el ámbito educativo, la situación se agrava, puesto que persisten las percepciones de fracaso escolar y marginación hacia los miembros de la etnia gitana, destacando las condiciones socioeconómicas, y la tradición de la cultura que impiden el éxito académico, la implicación insuficiente de las familias y la deficiente comunicación del profesorado con los miembros del colectivo (Abajo y Carrasco, 2006).

No obstante, eso no significa que sea inexistente el éxito académico del colectivo gitano, todo lo contrario, pero se utilizan pocos recursos para demostrarlo porque no se le otorga la atención que se debería (Abajo y Carrasco, 2006).

Respecto a las personas extranjeras, pueden ser comunitarias o extracomunitarias, siendo estas últimas las no pertenecientes a la Unión Europea y las que más situaciones de desigualdad sufren, algo injusto puesto que se les está privando de sus derechos y de tener una vida digna (Carbonell, 2000). Si un extranjero extracomunitario acude a uno de los países de la Unión Europea y, no cuenta con la documentación solicitada en el mismo, no podrá trabajar y, ocurre lo mismo en el ámbito educativo y sanitario, a pesar de estos son derechos de todos los ciudadanos.

2.1.2. Modelos de respuesta pedagógica a la diversidad étnico-cultural

Atendiendo a esa diversidad étnico-cultural presente en el mundo, es necesario reflexionar sobre las propuestas o respuestas pedagógicas que se han creado con el propósito de dar respuesta a esta realidad social. El objetivo de este análisis es poder identificar y observar con claridad las diferencias entre todas ellas, permitiendo evidenciar la necesidad de implementar el modelo de Educación Intercultural, puesto que es el más adecuado para conseguir la creación de la sociedad inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad.

En primer lugar, la multiculturalidad reconoce el derecho a ser diferente o diverso étnicamente. Por ejemplo, España es un país multicultural que reconoce la diferencia desde una perspectiva biológica, pero no cultural. De hecho, para poder escolarizar a los infantes en el país, se espera que se parezcan y adopten la cultura blanca. Por tanto, es un movimiento que está dirigido a enseñar a las minorías étnicas a adaptarse, siendo la cultura dominante la referente para ellos y, quedando demostrada la supremacía blanca existente en el país (Carbonell, 2000).

De la misma manera, ocurre en América Latina donde las culturas indígenas han sufrido, desde la colonización europea, constantes situaciones de discriminación, exclusión e incluso genocidio. Posteriormente, se ha implantado un modelo multicultural, teniendo que enfrentarse esos grupos, a una asimilación de la cultura dominante impuesta en los países del continente (Stavenhagen, 2002).

En segundo lugar, el multiculturalismo, reconoce ese derecho a ser diferentes y considera la diversidad cultural como algo enriquecedor. Sin embargo, siguen sin aparecer muchos referentes culturales en los materiales escolares. Se trata con igualdad

únicamente a los miembros de la cultura dominante y se ve como un problema la diversidad cultural y la riqueza por ejemplo del lenguaje (Carbonell, 2000).

Tanto la multiculturalidad como el multiculturalismo son propuestas integradoras donde las personas de la cultura dominante siguen siendo superiores a las personas de las minorías étnicas. Además, confunden la inclusión de los miembros de los grupos minoritarios con su obligación a adaptarse. Se suelen considerar pedagogías interculturales porque se basan en el respeto a la diversidad y la perpetuación a la tolerancia, que consiste en la muestra de 'respeto' que permite a las minorías ejercer sus convicciones religiosa, política, étnica, artística, entre otras (Diez, 2012).

Por un lado, la aculturación, es la estrategia más habitual de integración, siendo un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones y normas de su cultura de origen (Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006). Además, consiste en la incorporación de elementos de la nueva cultura que impera en la sociedad de acogida, es decir, la del grupo dominante junto con el reajuste de los patrones culturales de la cultura de origen del individuo o grupo (Navas et al., 2006).

Igualmente, este movimiento provoca la desvalorización de la cultura de origen del individuo, comenzando a concebirla como atrasada, despreciable e incoherente, desvinculándose y perdiendo el sentido de pertenencia a la misma.

Además, esta situación de esfuerzo, ligada al rechazo social del grupo dominante conduce a la inadaptación social que se materializa en agresividad, actividades delictivas, conductas agresivas, etc. Se deben otorgar las mismas oportunidades y reconocer los mismos derechos que a una persona autóctona, considerándolo como conciudadano con dignidad y derechos idénticos (Ojeda, Cuenca y Espinosa, 2008).

Cuando se consigue la aculturación de un grupo minorizado, sin que este grupo consiga una aceptación e inserción social en el grupo mayoritario, se produce un efecto denominado anomia. Esta última consiste en la pérdida de normas sociales, referentes, patrones y valores culturales e influye negativamente en la integridad emocional de individuo (Fernández, Gómez – Fraguera, Luengo, Romero y Villar, 2010). Actualmente, seguimos sometiendo a los miembros de los grupos minorizados a la obligación de adaptarse a una cultura dominante con la que no se sienten identificados y en la que no se ven representados, una adaptación vinculada férreamente a la sumisión y el poder. (Carbonell, 2000)

Por otro lado, la asimilación, consiste en una aculturación absoluta, donde se pierde la cultura propia por completo y se acoge la de la cultura mayoritaria (Abajo y Carrasco, 2006). Además, este movimiento esconde una imposición de la supremacía blanca sobre los miembros de grupos minoritarios para la adquisición de la cultura dominante y niega la posibilidad de llevar a cabo una comunicación intercultural, donde ambas culturas podrían dialogar y enriquecerse, formando una sociedad inclusiva, donde todos sean valorados y respetados (Diez, 2012).

En tercer y último lugar, la Educación Intercultural está pensada para todos, no solo para las minorías étnicas a diferencia del multiculturalismo y la multiculturalidad y, por tanto, es la que debe implementarse a nivel internacional. Esta reconoce la dignidad humana y el derecho a ser diferentes, buscando la equidad de derechos humanos a través de la eliminación de la jerarquización de la sociedad, donde la cultura dominante pasará a compartir sus privilegios para que todos los miembros de la sociedad estén en equidad de condiciones, oportunidades y derechos (Quintanilla, 2000).

Ve la diferencia como un elemento enriquecedor que permitirá crear una sociedad inclusiva y completa con ciudadanos críticos, libres y solidarios. Se puede ser diferente porque la etnia va más allá de la parte biológica y, por ello, ya no se tiene que ser igual al dominante. Además, busca el reconocimiento de la riqueza de ser diferente, sobre todo, a nivel cultural.

Para ello, demanda ciudadanos y maestros críticos que sean capaces de revisar y cambiar el currículo y las leyes escritas con una visión etnocentrista, paternalista y colonialista que, únicamente perpetúan la exclusión social junto con la marginación, la discriminación y la desigualdad. Asimismo, es imprescindible eliminar los estereotipos y prejuicios para evitar la interiorización de los mismos, dando lugar a la discriminación de las minorías étnicas. Se debe comenzar a incluir aspectos de todas las culturas, viéndolas como enriquecedoras para construir una sociedad donde se aprecia la diversidad étnico-cultural (Quintanilla, 2000).

2.2. Exclusión y racismo en el sistema educativo

Siguiendo la línea, resulta importante profundizar en la eliminación de los estereotipos presentes en la sociedad, ya que contribuyen a la reproducción y, por tanto, perpetuación de prejuicios hacia las personas procedentes de minorías étnicas, limitando sus oportunidades de participación ciudadana. De esa forma, se refuerza la exclusión social entendida como el comportamiento mediante el cual, las personas blancas aíslan,

rechazan e impiden a los grupos minoritarios tener un acceso equitativo a los recursos y derechos básicos para cubrir sus necesidades, generando a los mismos pasar por situaciones de desigualdad, marginación y vulnerabilidad (Lago, s.f.).

2.2.1. Tipos de exclusión social y racismo sistémico

Respecto a lo anterior, es fundamental señalar que la exclusión social puede manifestarse de diversas formas, existiendo tres modalidades principales. En primer lugar, la supresión total de expulsión o exterminio, donde las personas blancas buscan acabar con los miembros de otros grupos étnicos, como pasó antiguamente con el pueblo romaní y judío (Castel, R. 1997, citado por Pablo Gentili, 2001).

En segundo lugar, la exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión donde se aislaba de forma física o simbólica a las personas pertenecientes a las minorías étnicas para privarles de su participación social.

En tercer y último lugar, segregar incluyendo, que consiste en separar a algunos individuos del resto de los miembros de la sociedad en espacios específicos porque se considera que tienen las condiciones para vivir incluidos, pero en una condición inferiorizada (Castel, R. 1997, citado por Pablo Gentili, 2001).

Respecto a dichas formas de exclusión, las dos primeras han ido disminuyendo; sin embargo, la tercera (segregar incluyendo) está en continuo crecimiento, debido a que es la forma de exclusión normalizada y, por tanto, más transparente e invisibilizada (Castel, 1997).

Como señala Gentili (2001, p.5), “La ‘anormalidad’ vuelve los acontecimientos visibles, al mismo tiempo la ‘normalidad’ suele tener la facultad de ocultarlo. Lo ‘normal’ se vuelve cotidiano y la visibilidad se desvanece como producto de la naturalización”. Es decir, en la sociedad actual se le da mayor importancia a lo que es anormal, porque genera impacto y visibilidad. No obstante, las problemáticas cotidianas, se invisibilizan y naturalizan a través de una mirada normalizadora, resultado de la percepción de que hay más personas excluidas que incluidas, generándose prejuicios de los distintos miembros de la sociedad (Gentili, 2001).

Por esa razón, la exclusión social sigue aumentando continuamente, ya que esta es apreciada únicamente como un dato, generándose una normalización que ha sido el resultado de la aceptación activa de los incluidos (Gentili, 2001).

Asimismo, esta perpetuación de la exclusión conlleva al desarrollo de la causa principal de la generación de prejuicios: la construcción social conocida como racismo.

A pesar de que biológicamente no existen razas, se ha llevado a cabo la jerarquización de los grupos sociales que sitúa en la cúspide a la cultura blanca, siendo esta la creadora de dicha construcción. De esta forma, queda reflejada la supremacía blanca, entendida como el conjunto de personas que componen la cultura dominante y que ocupa una posición privilegiada del sistema social.

Esos miembros pertenecientes a la supremacía blanca, se benefician de todas las construcciones sociales, políticas, legales, culturales y económicas, las cuales han sido neutralizadas para que el resto de las personas de la sociedad las perciban como ventajas y no como derechos (Bela-Lobedde, 2023).

El racismo es siempre sistémico, puesto que es un principio estructurador y organizador que manifiesta el poder y la opresión de la supremacía blanca sobre las personas racializadas (Bela-Lobedde, 2023). Se propaga a través de ideas, discursos, prácticas de invisibilización de las personas racializadas, exclusiones, discriminaciones y agresiones, entre otras. Además, la diferenciación racial, el esencialismo y la estigmatización son los tres procesos simultáneos que siempre están presentes en cualquier forma de racismo (Buraschi & Aguilar, 2017).

Es cierto, que este tipo de racismo no es el único sistema de supremacía, pero sí el que se basa en despreciar y desfavorecer a las personas por su etnia, a la que le vendría asociada una raza dentro de esta construcción hipotética. Las etnias son los grupos sociales que se han creado en la sociedad, donde se encuentran las personas con ciertos rasgos comunes, culturales, del lenguaje y religiosos (Bela-Lobedde, 2023).

Los niños y niñas son unos de los grandes afectados por estas barreras y discriminaciones, debido a que, si pertenecen a una minoría étnica como el colectivo gitano o a una familia migrante, serán víctimas de esa jerarquización presente en la sociedad. En el caso de los migrantes, esta situación empeorará si los progenitores no han podido obtener la documentación que solicita el país de residencia, produciéndose una restricción de derechos tanto de la infancia como de los adultos. Igualmente, el colectivo gitano se enfrenta a numerosos desprecios y minusvaloraciones en la escuela relacionadas con el fracaso escolar, las cuales se agravan si sus familiares no han finalizado sus estudios.

Diversos autores y autoras, como Bela-Lobedde (2023), sostienen que muchas personas pueden manifestar en mayor o menor medida, un racismo individual o inconsciente. Este consiste en la manifestación de creencias, actitudes y comportamientos

hacia las personas de otras etnias, basados en los prejuicios personales y siendo estos expresados en la mayoría de los casos de forma inconsciente.

Consecuentemente, las personas racializadas, que son aquellas que sufren discriminación y desigualdad por parte de la cultura dominante, pueden acabar desarrollando un racismo interiorizado. Este consiste en la interiorización o creencia de los estereotipos negativos que la cultura dominante ha construido sobre su etnia u otras (Bela-Lobedde, 2023).

Esta construcción está vinculada al endorracismo, resultado del racismo interiorizado, que implica el rechazo hacia las personas de su mismo grupo racial y sentimientos de duda, angustia y disgusto, que llevan a una confusión identitaria (Bela-Lobedde, 2023).

2.3. La Educación Intercultural como Proyecto Educativo

La Educación Intercultural ha sido ampliamente abordada como proyecto político, pudiendo encontrar numerosa bibliografía de la misma. Sin embargo, no sucede lo mismo cuando esta es entendida como proyecto educativo. Uno de los entornos fundamentales y más influyentes para promover la conciencia crítica, desde edades tempranas, es la institución educativa. Las escuelas trabajan de forma directa con la diversidad cultural y, se enfrentan al reto de gestionarla adecuadamente, enseñando a todos los miembros de la sociedad a resolver conflictos a través de la formación de ciudadanos críticos, libres y solidarios en las aulas. Algunos de estos problemas pueden estar ocasionados por la falta de inclusión de todas las personas en la sociedad, lo que hace más relevante su papel como espacio transformador de la ideología sobre la diversidad cultural (Carbonell, 2000).

La Educación Intercultural está implicada en la aplicación de un enfoque pedagógico transformador, y se conseguirá consolidar a través de dos estrategias metodológicas. Por un lado, la acción tutorial del profesorado, que les servirá para hacer las modificaciones convenientes encaminadas a la mejor forma de conseguir la creación de ciudadanos críticos y, por otro lado, el aprendizaje servicio (Leiva, 2010)

Igualmente, es fundamental tener en cuenta que ser un ciudadano crítico y libre no consiste en ser el más diferente culturalmente, sino que significa trabajar en la adquisición de unos valores adecuados y beneficiarios para todos los miembros que componen la sociedad (Diez, 2012).

En este contexto, tiene una especial relevancia la Educación Intercultural que pone el foco en los miembros del grupo mayoritario, puesto que son los que disponen de poder

para acabar con las desigualdades sociales y permitir que todos tengamos una equidad de derechos humanos. Además, reconoce la diversidad cultural y la dignidad humana, viendo como enriquecedora la diferencia (Diez, 2012). Sin embargo, su implementación es complicada, ya que exige tener muchos modelos de alumnos en las aulas y esto es algo que cohibe y genera resistencia y rechazo en los miembros con poder de la sociedad, es decir, a la etnia blanca (Carbonell, 2000).

2.3.1. Educación Intercultural en la etapa de Educación Infantil

Asimismo, resulta pertinente abordar las cuatro razones clave con las que se explica, por qué y para qué se creó y existe la escuela para poder entender la relevancia de la institución en la transformación social (Ceballos, 2024).

En primer lugar, la educación es un derecho desde el nacimiento, siendo reconocida en 1989 en la *Convección de los Derechos de la Infancia*. Por ello, tanto el Estado como los profesionales de los centros educativos deben discutir el acceso y la calidad de la misma (Ferrer, 2019).

En segundo lugar, la educación es una ventana al desarrollo, debido a que la mayor parte del desarrollo de los infantes ocurre durante los primeros seis años de vida, y por esa razón, es imprescindible que todos cuenten con acceso a la misma. Igualmente, para muchos niños y niñas de familias desfavorecidas la escuela puede ser un factor protector, siendo evidente que la situación personal del niño no tiene que condicionar sus posibilidades de desarrollarse de forma óptima (Ferrer, 2019).

En tercer lugar y, relacionada con la anterior razón, encontramos que la escuela tiene que actuar como compensadora de desigualdades, equilibrando las diferencias de origen de cada infante generadas por las posibilidades familiares que tienen a la hora de interactuar o contar con diferentes recursos, entre otros aspectos (Ferrer, 2019).

En cuarto y último lugar, la Escuela Infantil, es una estrategia que permite compatibilizar los procesos de conciliación familiar, dando respuesta a los mismos y, ayudando a las familias a poder optar a un trabajo que les permite contar con unas mejores condiciones económicas para mantener de forma adecuada a la familia (Ferrer, 2019).

Respecto a la etapa de Educación Infantil, es importante hablar de su identidad, puesto que se efectuará la observación y análisis de la implementación de la Educación Intercultural en la misma. Como decía anteriormente, es un derecho de la infancia, reconocido desde el 1989 por la *Convección de los Derechos de la Infancia*. Gracias a

ella, se reconoce a la infancia como una etapa con identidad propia y considera a los niños y niñas, ciudadanos desde que nacen (Meng, 2022).

Además, la Escuela Infantil se tiene que encargar de establecer como eje principal de aprendizaje los momentos de cotidianidad, siendo este espacio vital y significativo para todos los miembros de la comunidad educativa, siendo esta el conjunto de miembros que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado y que interaccionan para darle vida a la escuela. Desde una perspectiva intercultural, esos momentos de cotidianidad deben ser apreciados como oportunidades valiosas para reconocer e incluir la diversidad cultural, promoviendo actitudes de diálogo y respeto (Blasi, 2003).

En ellas, se trabajará a través de momentos organizados y jerarquizados mediante los que se consiga llevar a cabo una intencionalidad educativa compartida, repleta de oportunidades de aprendizaje significativas, que permitan a los infantes desarrollar numerosas habilidades personales, sociales y comunicativas en un entorno democrático. Todo esto debe estar alineado con el proyecto educativo, evitando que las actividades se limiten a rutinas estereotipadas y asegurando que se traduzcan en aprendizajes valiosos que promuevan la equidad, la participación y el reconocimiento de todas las culturas (Blasi, 2003).

2.3.2. El racismo institucional y la segregación educativa por motivos de diversidad étnico-cultural

En el ámbito educativo también se encuentra presente el racismo, en este caso el institucional. Este se expresa a través de políticas, leyes y prácticas que impiden que el reparto de derechos sea el mismo para toda la población. Como consecuencia, provoca que las personas que no pertenecen a la cultura blanca se encuentren en una situación de desigualdad y vulnerabilidad, quedándoles restringidos los accesos a las mismas oportunidades en ámbitos como el laboral o el escolar, lo que les dificulta gozar de una vida digna (Bela-Lobedde, 2023).

Igualmente, para acabar con la exclusión, las distintas formas de segregación y la discriminación educativa, se debe garantizar a todos los niños y las niñas acudir a una escolarización básica, es decir, que puedan acceder a las escuelas y a una escolarización en igualdad de condiciones y oportunidades. La escuela debe ser democrática, haciendo visible lo que la mirada normalizadora oculta a través de la construcción de una pedagogía de esperanza que vaya en contra de la pedagogía de la exclusión (Gentili, 2001). No

obstante, la escolarización siempre conlleva a alguna clase de aculturación por la diversidad de circunstancias que ocurren en la misma (Abajo y Carrasco, 2006)

La segregación es un proceso que excluye e impide a los grupos minoritarios o inferiorizados el acceso y participación en los espacios públicos. Es efectuada por miembros pertenecientes a grupos sociales privilegiados y puede estar impuesta por leyes, políticas públicas o normas dispuestas por la sociedad. Consiste en la separación física o simbólica en espacios concretos de los miembros pertenecientes a estos grupos, restringiendo de esa forma su movilidad (Diez, 2012).

Esta acción lo que hace es limitar la libertad de acción y decisión de las personas pertenecientes a esos grupos minoritarios o inferiorizados y, por tanto, que les crea barreras para poder acceder a todos los ámbitos en equidad de condiciones (Diez, 2012).

Además, este comportamiento puede aparecer en las instituciones educativas de dos maneras. Por un lado, las escuelas que aceptan a diversidad de alumnado, pero dentro de ella se coloca a los inferiorizados y los pertenecientes a minorías étnicas en aulas ajenas, las compensatorias. De esta manera, se les impide llevar a cabo el proceso de relación con el resto de los estudiantes y se les priva de estar en equidad de condiciones y derechos que el resto de los discentes del centro. Por otro lado, existen las escuelas segregadas en las que se encuentran personas con rasgos comunes (Carbonell, 2000).

Estas situaciones de segregación que se producen en los centros educativos deben desaparecer, pero no únicamente por los numerosos perjuicios y situaciones de desigualdad social que generan a los grupos minoritarios, sino porque a través de la separación física de los otros miembros de la sociedad se les restringe la posibilidad de conocer y comprender las diversas raíces culturales (Díez, 2012)

A continuación, veo fundamental explicar las formas de segregación que aparecen en el ámbito educativo. En primer lugar, la segregación incluyente, qué como expliqué en las formas de exclusión, su finalidad es atribuir una condición especial a una clase de individuos determinados a los que se les considera ciudadanos con las condiciones necesarias para vivir como incluidos, pero en unas condiciones inferiores al resto de personas de la sociedad (Castel, R. (1997) citado por Gentili, 2001).

En segundo lugar, el apartheid educativo es un sistema de segregación social que aparece como consecuencia de la clase social a la que pertenezcan los ciudadanos. Este modelo ofrece privilegios y mejor calidad a los miembros de las clases sociales altas, otorgándoles más posibilidades de recibir una mejor formación porque pueden acudir a

las instituciones con una mejor calidad educativa, que les abrirán las puertas del éxito en un futuro (Gentili, 2001).

Sin embargo, las personas de las clases más bajas están desfavorecidas, debido a que no tienen la posibilidad de acudir a dichas condiciones de calidad educativa. Se encuentran incluidos en el sistema educativo nacional, pero en una condición inferior, viéndolos únicamente como merecedores de una educación pobre (Gentili, 2001). Esto condiciona la forma de expresión de los miembros de las clases bajas, debido a que al sufrir esa situación de exclusión no se encuentran con la libertad que deberían tener (Gentili, 2001).

También, hay que hacer una diferencia entre la condición del excluido, que es un estado (los analfabetos están excluidos), con las dinámicas de exclusión, que es el proceso (factores que producen la exclusión). Por tanto, acabar con la condición no significa acabar con las causas que producen los procesos de exclusión educativa (Gentili, 2001).

No es suficiente con identificar las formas de exclusión y segregación presentes en el ámbito educativo, sino que para conseguir que los centros educativos alcancen esa sociedad inclusiva a la que aspiran, es necesario trasladar la teoría recogida en los documentos oficiales a la práctica educativa.

En este sentido, uno de los elementos que refleja el racismo institucional en el sistema educativo son las fiestas tradicionales, que se siguen celebrando sin atender al contexto histórico del que surgen. Muchas de estas festividades tienen relación con prácticas como el esclavismo, la expulsión y el exterminio de etnias. Aunque a día de hoy no se realicen esos actos degradantes que inferiorizan a los miembros que pertenecen a dichos colectivos, se continúa perpetuando el odio, la discriminación y el racismo hacia determinadas minorías. Esto refleja una visión colonialista todavía presente en el país, donde los miembros de la cultura blanca se creen superiores (Díez, 2012).

No debe confundirse la interculturalidad con el folklorismo. Es necesario erradicar el intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, ya que contribuyen a ocultar las relaciones conflictivas, de poder, marginación, de dominación y de sumisión por parte de los miembros de la cultura dominante. Consecuentemente, se conservan los actos discriminatorios hacia las minorías étnicas, junto con la formación de prejuicios e interiorización de las mismas (Díez, 2012).

Para acabar con estas fiestas es fundamental que las instituciones trabajen de forma activa para acabar con esas ideas discriminatorias aún presentes. Esto implica hacer una revisión profunda para identificar los elementos ofensivos o jerárquicos que se encuentran

en esas festividades, para poder repartir de manera equitativa los privilegios y fomentar el bienestar y derecho a una vida digna para todos, combatiendo la jerarquización que se instauró hace muchos siglos (Diez, 2012).

2.3.3. Acogida y organización de espacios en las instituciones educativas

Los centros educativos deben convertirse en espacios acogedores e inclusivos para todos, donde los miembros de la comunidad escolar puedan sentirse identificados, respetados y valorados, evitando así situaciones de exclusión social (Coelho, 2003).

Para ello, es esencial que se incorporen elementos de todas las culturas del alumnado que se encuentra en la institución. Por un lado, se debe atender a la diversidad lingüística de los niños y niñas, mediante la colocación de carteles en distintos idiomas que favorezcan la comprensión o con docentes que muestren un compromiso profesional. Es decir, deben estar formados e implicados, poniendo interés y esfuerzo, por ejemplo, en la pronunciación de los nombres de los infantes, que por muy simple que parezca, es algo a lo que no se le presta especial atención (Coelho, 2003).

Por otro lado, es imprescindible incluir materiales y actividades que muestren la realidad del mundo, es decir, donde se vea la diversidad étnico-cultural de forma natural. Además, deben incluirse aquellas situaciones basadas en las experiencias de los discentes, puesto que hará más cercano el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, es necesario eliminar las prácticas segregadoras como las aulas compensatorias, permitiendo que todo el alumnado se encuentre aprendiendo en las mismas aulas. De esa forma, se evitará la perpetuación y creación de rechazos y marginaciones hacia determinados miembros de las minorías étnicas (Coelho, 2003).

Asimismo, será imprescindible involucrar a las familias y proporcionarles las ayudas y explicaciones necesarias, fomentando así las relaciones de poder y colaboración, mejorando la calidad educativa del alumnado de los centros educativos (Coelho, 2003). El desarrollo y la implementación de estas medidas contribuyen a que los discentes desarrollen valores tales como la amabilidad, la empatía, el respeto, la solidaridad y el altruismo, que les permitirá sentirse mejor consigo mismos (Coelho, 2003).

2.4. Currículo Intercultural

Retomando la importancia de implementar la Educación Intercultural en los centros educativos, me gustaría hablar de la importancia de atender a la ideología, no solo de la institución educativa, sino de la ideología de los docentes. En los centros se encuentran

numerosos documentos que recogen tanto la ideología del mismo como la diversidad de aspectos que se busca trabajar, en este caso, me voy a centrar en el currículo y en los proyectos de interculturalidad.

En relación a la ideología docente, se encuentra el currículo oculto, formado por el conjunto de valores e ideas que imparte el docente de forma inconsciente durante la enseñanza de los conocimientos (Parcerisa, 1999). En consecuencia de ese currículo oculto, los materiales y recursos didácticos siempre tienen un carácter ideológico, es decir, no son neutrales, puesto que basan su contenido y estructuras en diversas concepciones sobre la sociedad, la escuela, el profesor, etc. (Marcano, 1997).

Es común encontrar algunos elementos como fichas, actividades o imágenes con elementos estereotipados, que provocan dificultades para la inclusión de todas las personas en la sociedad a causa de los numerosos prejuicios que se generan a través de los mismos, siendo solamente estos, materiales que sirven al centro para efectuar la justificación del gasto del dinero de las familias (Marcano, 1997).

La educación intercultural exige la revisión y análisis del currículo escolar, tratando de eliminar la visión colonialista, etnocentrista y paternalista que este refleja, donde solo aparece representada la cultura dominante. Esto provoca que los contenidos y aprendizajes impartidos en el aula no sean significativos para los alumnos que no pertenecen a esa cultura (Díez, 2012).

Para conseguir lo anterior, es necesario destacar que se precisan docentes críticos, capaces de analizar las situaciones reales de los centros, los proyectos, los datos informativos y los documentos institucionales con el fin de incluir elementos y referentes culturales diversos, entre otros, en las instituciones educativas. No deben mantenerse los docentes meramente operarios, que se limiten, únicamente, a observar el currículo y se limiten a aplicar de forma mecánica los conocimientos que se recogen en el mismo (Carbonell, 2000).

2.5. Propuestas y prácticas pedagógicas para trabajar la Educación Intercultural

Asimismo, a pesar de que el objetivo de la escolarización obligatoria es formar ciudadanos, no se pueden exigir un nivel mínimo para todos, sino que se debe atender a la diversidad del aula. Por tanto, compartirán una misma condición como futuros ciudadanos, pero se atenderá a las capacidades de cada uno. Los procesos de enseñanza-aprendizaje no tienen que verse como objetivo sino como medios al servicio de los fines educativos (Diez, 2012).

En consecuencia de lo anterior, es fundamental, crear un nuevo espacio social donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se adquiera a través de una convivencia cuyas normas tengan como eje central la ciudadanía cívica y, por tanto se consigan a través de un consenso obtenido de la negociación y creatividad conjunta (Diez, 2012). En él se trabajarán aprendizajes diversos consiguiendo de esta forma que todo el alumnado de los centros educativos se sienta incluido y admirado por el resto, además de poder desarrollarse de forma integral e intercultural (Diez, 2012).

Además, deben evitarse las agrupaciones homogéneas, debido a que estas impiden el desarrollo adecuado de los infantes que tienen más dificultades, empeorando, por tanto, su calidad educativa y su desarrollo personal (Diez, 2012).

2.5.1.El rol y las condiciones de los docentes para implementar proyectos interculturales

Es imprescindible que los docentes estén formados, por ejemplo en el ámbito del lenguaje, permitiendo así que se pueda conocer a las personas con comunicación a través de su lengua materna y que el proceso de enseñanza de la lengua del país de llegada sea más sencillo y simple. Igualmente, es fundamental eliminar los mediadores sociales, para que los miembros de los grupos minoritarios accedan a espacios como claustros donde se puedan cualificar y estar incluidos. De esta forma, habrá docentes de todas las etnias, convirtiéndose en referentes, proporcionando motivación y representación (Díez, 2012).

Asimismo, es imprescindible que el profesorado deje la creación de prejuicios e hipótesis sobre las etnias y se centre únicamente en la realidad. Al construir esas ideologías se comienzan a hacer juicios perjudiciales ante los miembros de la comunidad. Por ello, es importante que seamos capaces de deconstruir aprendizajes para poder construir uno nuevo y que se dejen de lado las posibles ideas y generalizaciones si no se han visto así en la realidad (Díez, 2012).

Por otro lado, antes de iniciar proyectos de interculturalidad, es necesario reflexionar sobre a cuatro condiciones: reconocer las actitudes excluyentes e injustificables que se tengan en el centro educativo y, a su vez, identificar las actitudes excluyentes que se mantienen y reproducen en la institución. También, se deberán identificar los mecanismos que expliquen los comportamientos y, finalmente cambiar las actitudes e implementar un compromiso a una formación profesional, donde se adquiera e imparta una educación cívica e intercultural, que acabe con las desigualdades existentes en la sociedad (Díez, 2012).

3. Capítulo II: Marco contextual

A continuación, voy a llevar a cabo el desarrollo del marco contextual con el fin de entender las circunstancias y características específicas del entorno en el que se enmarca la investigación de mi Trabajo de Fin de Grado. Para ello, conoceré como se aborda institucionalmente la Educación Intercultural, partiendo del contexto general del Estado español, continuando con el ámbito autonómico de Cantabria y, finalmente con el caso específico del CEIP Cervantes, ubicado en el municipio de Torrelavega.

3.1. España como contexto multicultural en transición

Este Trabajo de Fin de Grado se enmarca en el contexto educativo de España, un país que ha tenido un enfoque multicultural, pero que actualmente se encuentra en una situación de transición hacia un modelo intercultural. Esto es debido a que siempre ha sido un Estado excluyente que incluso ha desvalorizado a la mayor minoría étnica, el pueblo gitano, con la que conviven desde hace siglos (Carbonell, 2000).

De hecho, resulta pertinente abordar las diferentes respuestas que se dan y deben darse hacia esa minoría, destacando dos dimensiones relacionadas con el ámbito educativo que tienen gran influencia sobre ellos y su éxito escolar. Por un lado, la dimensión escolar, puesto que es fundamental que la escuela sea un espacio inclusivo donde el alumnado pueda establecer relaciones interpersonales y reciba el apoyo de los miembros de la comunidad durante todo su proceso formativo (Abajo y Carrasco, 2006).

Por otro lado, la dimensión relacional y asociativa, dado que las relaciones con un grupo de iguales impactan de forma directa en su decisión de continuar con los estudios. Asimismo, la ausencia de referentes culturales propios provoca que el alumnado de dicha etnia, pierda el interés y abandone (Abajo y Carrasco, 2006). Igualmente, es primordial acabar con las aulas compensatorias, ya que generan desigualdades y dificultan la interacción entre miembros, privándolos de esa forma de la oportunidad de conocerse (Carbonell, 2000).

A causa del rechazo que sufren los niños y niñas pertenecientes al colectivo gitano, asociaciones y fundaciones han implementado proyectos que perpetúan el éxito en la comunidad. Desde la Fundación Secretariado Gitano (2024) se creó “*Promociona*”, un programa de orientación y apoyo escolar que busca acabar con el fracaso, el abandono y la segregación escolar de los infantes del colectivo gitano.

Del mismo modo, España se ha convertido en un país de acogida de inmigrantes y, por ello, los ciudadanos del mismo deben considerar el proceso de migración como un

derecho que tienen las personas para obtener una mejor condición y calidad de vida (Carbonell, 2000).

3.1.1. La migración como fenómeno estructural

Desafortunadamente, a pesar de ser un derecho humano, no todo el mundo tiene acceso a ese proceso. Los cambios tecnológicos facilitan estos desplazamientos de una parte a otro del planeta; sin embargo, no emigra el más pobre o el más necesitado, como comúnmente se cree, pues, para poder emigrar es necesario poseer un cierto poder adquisitivo y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. (Carbonell, 2000)

La migración va a generar un crecimiento de la diversidad cultural del país, las instituciones educativas y los miembros de las mismas deberán afrontarlo favoreciendo una educación para la convivencia intercultural. Esta fomentará el respeto a la diversidad y, rechazará todo tipo de exclusión social, desigualdad por razones étnicas o culturales y manifestaciones xenófobas o racistas ante las personas inmigrantes que sufren al no estar reconocidos como iguales en dignidad y derechos (Carbonell, 2000)

Por ello, uno de los grandes desafíos de la migración es aprender a gestionar la diversidad cultural y verla desde un punto de vista sociológico, sabiendo que es considerada como un fenómeno psicosociocultural que influye en diversos aspectos del individuo que emigra. Los migrantes se enfrentan a una serie de cambios y estresores asociados al proceso migratorio lo que los convierte en un grupo de alto riesgo en cuanto al desarrollo de alteraciones psicológicas y repercusiones a nivel de salud mental. Además, el proceso de migración afecta tanto a las personas que emigran como a las familias que dejan en su lugar de origen (Portes, 2007).

3.1.2. Realidad demográfica en España: población extranjera y minorías étnicas

Atendiendo al colectivo gitano y a las personas extranjeras que han migrado a España, es necesario atender a las estadísticas relacionadas con estos grupos, ya que permiten destacar de nuevo la importancia de construir una sociedad inclusiva para todos y todas y donde, tengan las mismas oportunidades. Por un lado, según la Fundación Secretariado Gitano (2024), entre 1 y 1,3 millones de habitantes en España pertenecen al colectivo gitano, lo que representa aproximadamente un 2,7% de la población. Sin embargo, la tasa de fracaso escolar sigue siendo de un 63%, lo que pone de manifiesto que todavía hay mucho trabajo que hacer. Por otro lado, según el Instituto Nacional de Estadística (2023),

solo el 28,7% de las personas extranjeras que residían en España durante el 2023 habían completado los estudios de Educación Primaria o inferiores.

Por todo ello, para conseguir ese cambio hacia la Educación Intercultural, las escuelas deben trabajar de forma activa en la formación de ciudadanos críticos, libres y solidarios que sean capaces de cambiar y resolver las problemáticas sociales. Igualmente, deben fomentar una conciencia social con la que se cuestionen y, por ende, se modifiquen los comportamientos y prácticas perjudiciales para los grupos minoritarios existentes en la sociedad, por ejemplo, las celebraciones que se efectúan con carácter folklórico que perpetúan la desigualdad de poder (Carbonell, 2000).

3.1.3. Análisis crítico de la Educación Intercultural en el marco legislativo estatal

En este sentido, resulta fundamental llevar a cabo el análisis de cómo los documentos normativos abordan la Educación Intercultural para implementarla en las instituciones educativas.

Por un lado, atendiendo a la parte de Educación Infantil del *Boletín oficial del Estado (BOE)*, se ven representados varios aspectos relacionados con las culturas. Sin embargo, algunos mantienen sesgos multiculturales, puesto que es el modelo anteriormente y continúa equivocándose con la interculturalidad, aunque en su mayoría se ve un enfoque óptimo hacia la consecución del nuevo modelo.

En primer lugar, se hace referencia a la necesidad de efectuar actividades relacionadas con costumbres y tradiciones de otras culturas, no únicamente las de la cultura dominante, donde además, todo el alumnado deberá participar de forma activa. Este es un aspecto que resultará enriquecedor si se implementa de forma óptima en las instituciones, es decir, con un carácter crítico e inclusivo hacia los diversos aspectos todas las culturas.

En segundo lugar, expresa la necesidad de reconocer y apreciar la pluralidad sociocultural del aula, donde se deberá promover una comunicación continua de todos los miembros, con la que se permita expresar las necesidades, creencias y costumbres de cada uno. A través de las interacciones se conseguirá crear un espacio donde esté presente la escucha activa, que contribuirá a la inclusión de todos y todas en procesos coeducativos y cooperativos.

En tercer lugar, se habla de la posibilidad de los discentes para conocer la diversidad étnica y cultural; sin embargo, se hace desde una perspectiva integradora y no inclusiva, lo que refleja una confusión conceptual. Esto es debido a que en el *BOE* se expresa de forma literal que las costumbres y las tradiciones de los grupos minoritarios deben verse

desde una perspectiva integradora, no inclusiva. Igualmente, se nombra la aceptación y el respeto de forma similar, siendo el primero completamente integrador, puesto que considera superior a la cultura dominante, al igual que pasa con la tolerancia.

En cuarto lugar y último lugar, se muestra interés por la competencia plurilingüe que adquieren los infantes pertenecientes a los grupos minoritarios. Asimismo, se considera relevante para los centros educativos debido a que pueden contar con una diversidad lingüística y cultural que ofrezca un enriquecimiento del repertorio lingüístico y con el que se puedan ofrecer más estrategias comunicativas.

Por otro lado, la *LOMLOE* se fundamenta en la *Convención de los Derechos del Niño* de Naciones Unidas (1989), que reconoce los intereses del menor, su derecho a la educación y la obligación del Estado de garantizar sus derechos. Además, es la legislación vigente que regula la educación en todo el Estado español, cuyo motor es la *Agenda 2030* que plantea diecisiete objetivos con metas integrales basadas en los ámbitos económico, social y ambiental, que implican un compromiso común y universal. Este plan busca promover el bienestar de las personas, la protección del planeta y la prosperidad, con la intención de fortalecer la paz universal y garantizar el acceso a la justicia (Naciones Unidas, 2015).

Igualmente, veo fundamental hablar del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “*Educación de Calidad*” que es uno de los 17 objetivos de la *Agenda de Desarrollo Sostenible 2030*, y que considero estrechamente relacionado con mi investigación y los derechos vinculados a la ley. Este objetivo pretende “*garantizar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (Arnaiz, 2022, p.42). Además, cabe destacar que es el que tiene un impacto más significativo y directo el ámbito educativo, puesto que “*establece que la educación tiene la finalidad de mejorar la calidad de vida de muchas personas*”(Arnaiz, 2022, p.43).

La consecución del Objetivo 4 requiere una nueva visión de la educación, “*que se sustente sobre los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, sin olvidar la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas*” (Arnaiz, 2022, p.43).

En este sentido, la *LOMLOE* pone énfasis en la búsqueda de la equidad, la inclusión educativa y la accesibilidad universal como principios de la educación. De la misma forma, considera la educación inclusiva como un derecho fundamental que tiene como finalidad garantizar que todos los miembros de la sociedad puedan aprender, participar y progresar en los centros educativos. Sin embargo, existe una contradicción debido a que,

se han incluido y modificado aspectos de la legislación como los nombrados anteriormente, pero estos aún no se han aplicado de forma efectiva (Calderón, 2021).

3.2. Cantabria

En este mismo marco, es imprescindible atender al contexto territorial concreto en que se llevará a cabo la observación de la aplicación del modelo de Educación Intercultural. Esta se efectuará en la Comunidad Autónoma de Cantabria, específicamente en un centro público del municipio de Torrelavega, el CEIP Cervantes.

Asimismo, al igual que he hecho durante el desarrollo del contexto nacional, considero oportuno señalar las estadísticas de población gitana y extranjera en Cantabria, con el fin de evidenciar la situación real y la necesidad de atender a estos grupos en equidad de oportunidades. Por un lado, según el Instituto Nacional de Estadística (2023), de 41.711 personas extranjeras residentes en España en el año 2023, solo 9.039 con más de quince años habían obtenido el título de Educación Primaria o inferiores.

Por otro lado, en lo relativo al colectivo gitano, no se encuentran recogidas en ningún lugar las estadísticas oficiales actualizadas de los miembros del grupo presentes en Cantabria. Sin embargo, en la página del Gobierno de Cantabria (2017), se publicó un comunicado de que no hay un censo específico que permita conocer el número de miembros de este colectivo en la provincia, siendo las últimas estimaciones del año 2012, donde la cifra en torno a 5.500 personas.

3.2.1. Análisis del currículo autonómico

Respecto a la comunidad autónoma, es imprescindible tratar el *Boletín Oficial de Cantabria (BOC)* que es el órgano oficial en el que se difunden las disposiciones normativas oficiales como el *Decreto 66/2022*, aprobado por el Consejo Escolar del Gobierno de Cantabria. Este documento establece el currículo de Educación Infantil y primaria, basado en la *Ley Orgánica 2/2006* de Educación (*LOE*), modificada por la *Ley Orgánica 3/2020*.

Este currículo expresa que los centros educativos deben garantizar una educación integral para todo el alumnado, creando una ciudadanía activa y democrática que tenga como principios la equidad, la inclusión, la autonomía y el respeto.

Respecto a las menciones específicas sobre esta temática, es necesario destacar que, en Educación Infantil, no se hacen menciones literales para trabajar desde una perspectiva intercultural en el currículo.

No obstante, se encuentra recogida de forma superficial la relevancia de implementar un respeto hacia la pluralidad lingüística y cultural y fomentar el interés por otras culturas a través de la literatura infantil y las manifestaciones culturales en la música.

3.2.2. Análisis del Plan de Interculturalidad autonómico

Asimismo, es relevante atender al Plan de Interculturalidad de Cantabria, el cual se encuentra recogido en el portal de Educantabria, que es el espacio en el que se localiza toda la información relacionada con el ámbito y las instituciones educativas de la comunidad autónoma.

Por un lado, se detalla en este plan la presencia de las aulas de dinamización intercultural (ADI) que son los espacios creados por la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad (UTOAD) con las que se favorece la competencia intercultural en los discentes y se les ayuda en su incorporación tardía al sistema educativo (ITSE).

Todos los centros educativos de la comunidad autónoma pueden solicitar este servicio para garantizar al alumnado procedente de minorías étnicas con diferente cultura y lengua a la de la cultura dominante pueda tener acceso a una educación inclusiva y adaptada a sus necesidades.

Estas aulas de dinamización proporcionan a los coordinadores de interculturalidad y a la comunidad educativa asesoramiento en numerosas áreas. En primer lugar, enseñan a ofrecer apoyo en la acogida y seguimiento del alumnado junto con la proporción de recursos y estrategias con las que puedan fomentar la Educación Intercultural en la enseñanza.

En segundo lugar, se enseñará la forma correcta de dar apoyo durante el aprendizaje de la segunda lengua, el español, especialmente para estudiantes no hispanohablantes. En tercer lugar, se trabajará de manera colaborativa con otras instituciones para asegurar que las respuestas que se ofrezcan a necesidades de los alumnos sean globales y cohesionadas.

En cuarto y último lugar, se fomentará la participación de las familias en las instituciones educativas cuando los niños y niñas hayan tenido una incorporación tardía a las mismas, debido a que son esenciales para conseguir un desarrollo integral de ese alumnado.

Los profesionales involucrados en este mecanismo son los profesores de orientación educativa, servicios a la comunidad y ámbito sociolingüístico junto con mediadores culturales. Igualmente, se puede recurrir a los auxiliares de lengua origen (ALO), que son aquellos que las instituciones educativas solicitan cuando se necesita apoyar a alumnos

que provienen de contextos lingüísticos diversos como el árabe, el chino, el moldavo-rumano, ucraniano-ruso.

Estos profesionales ayudan al resto de docentes con la adaptación de los materiales para trabajar con los infantes y, ofrecer asistencia lingüística para que se puedan llevar a cabo interacciones adecuadas entre las familias, el profesorado y el alumnado.

Asimismo, se llevará a cabo la asignación de recursos para los distintos centros educativos en base a las necesidades que haya en cada uno, es decir, se atenderá al nivel de competencia de la segunda lengua del alumnado y su momento de llegada a la institución. Para que este reparto de recursos sea equitativo, es necesario que los centros educativos se coordinen con las ADI, favoreciéndose a su vez la comunicación entre numerosas instituciones.

3.3. Centro de estudio: CEIP Cervantes (Torrelavega)

Para concluir este marco, voy a desarrollar qué aspectos analizaré específicamente del centro, para lo que he decidido realizar un desglose basado en los tres niveles de organización escolar.

Con respecto al nivel macro, es aquel que determina la estructura del centro educativo, es decir, cómo funciona el sistema educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se encarga del diseño del currículo, el PEC, la PGA y los planes instituciones.

Lo que haré será analizar los documentos de la institución para ver cómo está reflejado el trabajo de la Educación Intercultural en el centro y observar la forma de implementar la Educación Intercultural en el centro, es decir, por proyectos, programas, fichas... Para ello, me puse en contacto con el equipo directivo del colegio con el fin de obtener todos los documentos oficiales del centro educativo. Sin embargo, me negaron el acceso al PEC y el PAT debido a que no estaban actualizados y solo me ofrecieron la PGA, en la que se encontraban reunidos, de forma generalizada y globalizada, todos los planes que se quieren implementar en la institución.

En el mismo, se encontraba el Plan de Interculturalidad de la institución educativa del que he efectuado un análisis minucioso. Este está basado sobre todo en la acogida y acompañamiento del alumnado en el centro educativo aunque desde un enfoque integrador. Esto quiere decir que, busca que las personas procedentes de otras etnias se adapten a la cultura dominante.

Asimismo, es cierto que no se limita al aspecto lingüístico del alumnado, sino que se menciona en numerosas ocasiones la necesidad de hacer una valoración de cada uno de

los infantes que entre al centro y de sus familias, con quienes debe mantenerse un trato continuo durante todo el proceso de adaptación del niño o la niña a la institución. De esta forma, se pretende conocer cuál es la situación y el entorno en el que se encuentra el discente, para poder ofrecerle los recursos que precise.

En relación al nivel meso, llevaré a cabo la observación forma de trabajar el plan a nivel de centro, es decir, cómo se refleja la teoría de los planes en la práctica educativa. Es imprescindible que se le dé importancia al plan y, por ello, deben encontrarse aspectos relacionados con la temática en los espacios comunes del centro como el hall, pasillos, biblioteca, patios, comedor.

Igualmente, conoceré la ideología de los docentes sobre la Educación Intercultural, la cual veo indispensable conocer debido a que, mediante el currículo oculto, enseñarán los valores e ideas que tengan a su alumnado. Esto lo conseguiré a través de la realización de cinco entrevistas semiestructuradas relacionadas con la temática, con las que recogeré la información general sobre el conocimiento que hay de la propuesta de Interculturalidad.

Las docentes seleccionadas para estas entrevistas serán diversas, siendo cada una responsable de una edad distinta de discentes: dos de las aulas de tres años, otra del aula de cuatro años y la última del aula de cinco años. Asimismo, entrevistaré a la responsable del Plan de Interculturalidad del centro educativo, ya que considero relevante conocer sus ideas y objetivos en relación con dicho plan, teniendo en cuenta las características del centro y del profesorado.

En relación a lo anterior, es importante mencionar que, para transmitir unos pensamientos y actitudes correctas en torno a la diversidad étnico-cultural, los docentes deben llevar a cabo una formación permanente en la Educación Intercultural. Para ello, el profesorado cuenta con la posibilidad de formarse en numerosas temáticas a través del Centro de Profesorado (CEP) que es un organismo dependiente de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades de Cantabria.

Su función principal es coordinar, asesorar y acompañar tanto a los docentes, como a las instituciones educativas, fomentando la innovación, la colaboración profesional y, el intercambio de buenas prácticas. Asimismo, el CEP impulsa a la realización de proyectos pedagógicos y ofrece actividades formativas como cursos o seminarios con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.

Por último, el nivel micro es el que se realiza a nivel de aula. Para ello, analizaré la forma de trabajar la diversidad cultural en el aula observando de forma precisa los recursos didácticos que selecciona la tutora, es decir, cuentos, canciones y fichas entre

muchos otros, junto a los objetos cotidianos de los alumnos y alumnas como las mochilas, accesorios, etc. De la misma manera, contemplaré si se utiliza alguna pedagogía intercultural en el aula.

3.4. Bibliografía provincial y municipal

Finalmente, veo conveniente realizar una breve revisión de la bibliografía existente sobre mi temática, en Cantabria y Torrelavega. A nivel provincial, no hay una gran cantidad de estudios, pero sí observa una cierta diversidad en las investigaciones realizadas.

Sin embargo, a nivel municipal, el número de estudios es considerablemente menor y, la gran mayoría son Trabajos de Fin de Grado o Máster. Además, son escasas las investigaciones centradas en la Educación Intercultural durante la etapa de Educación Infantil. La mayoría, están realizadas con el fin de mostrar la realidad de minorías étnicas específicas en los centros educativos, como la comunidad musulmana o la población migrante de origen magrebí.

4. Capítulo III: Desarrollo

En este capítulo presentaré el análisis de la información recopilada a través de las diversas entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes en el CEIP Cervantes ([Anexo I](#)). Estas entrevistas me han permitido identificar las percepciones de los docentes de Educación Infantil sobre el concepto de Educación Intercultural y, conocer qué prácticas y recursos didácticos se emplean en la etapa 3-6 años para trabajar la diversidad étnico-cultural.

Además, a lo largo del desarrollo del capítulo comprobaré y daré respuesta tanto a mi objetivo general como a los objetivos específicos. Para ello, estableceré comparaciones y contrastes entre la realidad conocida a través de las entrevistas sobre la temática, los documentos internos del centro y la revisión bibliográfica efectuada durante toda la investigación. Esta triangulación me permitirá obtener una visión más amplia y crítica de la realidad educativa en relación con la Educación Intercultural, específicamente en la institución educativa seleccionada.

4.1. Análisis del Plan de Interculturalidad del centro

Comenzando con el análisis del Plan de Interculturalidad del centro educativo, he de decir que está basado sobre todo en la acogida y acompañamiento del alumnado en el centro educativo aunque desde un enfoque integrador. Esto quiere decir que, busca que las personas procedentes de otras etnias se adapten a la cultura dominante. Asimismo, es cierto que no se limita al aspecto lingüístico del alumnado, sino que se menciona en numerosas ocasiones la necesidad de hacer una valoración de cada uno de los infantes que entre al centro y de sus familias, con quienes debe mantenerse un trato continuo durante todo el proceso de adaptación del niño o la niña a la institución. De esta forma, se pretende conocer cuál es la situación y el entorno en el que se encuentra el discente, para poder ofrecerle los recursos que precise.

En relación a la comunicación y vinculación que el centro debe fomentar y generar con las familias, he de puntualizar que me parece muy positivo para poder permitir que el infante consiga un desarrollo integral. Sin embargo, es algo utópico teniendo en cuenta que se quiere efectuar a través de los momentos de acción tutorial, siendo este un momento que no recibe el reconocimiento e importancia que merece en el centro, estando incluso sin actualizar su respectivo documento, donde se establece cómo se efectuarán las reuniones con tutores y familias para conseguir la mejora de los discentes.

Otro aspecto para tratar dentro de este plan, es la coordinación docente debido a que se comenta en numerosas ocasiones la necesidad de que el profesorado que trabaja con alumnado diverso culturalmente se mantenga en constante comunicación. Además, se hace hincapié en que el centro ofrecerá formación frecuente en el ámbito intercultural a todo el profesorado de la institución, con el fin de que la responsabilidad de trabajar con estos discentes no recaiga únicamente en los especialistas.

Esto demuestra que, desde el planteamiento teórico de la responsable del Plan de Interculturalidad, es fundamental que todo el personal del centro tenga conocimiento y capacidad para realizar las acciones convenientes con estas personas. Sin embargo, no se ha efectuado ninguna formación con el profesorado de la institución educativa en todo el curso académico. Además, al estar efectuando una observación minuciosa del comportamiento de los docentes con respecto a esta temática, se puede apreciar la diversa ideología existente en el centro en relación a todo lo referente a la interculturalidad, confundiéndose términos de inclusión e integración entre otros o, apareciendo formas muy variadas de trabajar con el alumnado.

Igualmente, se especifica en el plan que en el centro realiza un conteo del alumnado extranjero, pero realmente, en la práctica esta acción no se lleva a cabo siendo inexistente un documento oficial que recoja esa información. De hecho, cuando se organizan los ciclos para el comienzo del curso escolar, la distribución de los alumnos extranjeros se efectúa de manera aproximada y subjetiva, sin basarse en datos objetivos.

En lo que respecta a las metodologías de trabajo que se recogen desarrolladas en el Plan de Interculturalidad, he de mencionar que me ha gustado mucho una de las estrategias que se proponen aplicar para el aprendizaje de la nueva lengua, el español. Esta consiste en la formación de pequeños grupos de discentes nativos de español, que acompañarán de forma intercalada al alumno procedente a otra etnia durante la semana, con el fin de generar interacciones en la lengua que está aprendiendo. Considero que, si realmente se efectúa como se describe es una estrategia óptima para apoyar el aprendizaje del español, debido a que solamente se plantea la enseñanza de estructuras funcionales y vocabulario básico pero de forma descontextualizada. Por ello, una manera óptima de consolidar el aprendizaje es trasladar ese contenido a la práctica, de forma real y dinámica.

De manera complementaria, también se contempla ofrecer horas de apoyo para los discentes, impartidas por la AL para la adquisición del lenguaje, pero la realidad del centro es totalmente contraproducente a lo que se especifica en el plan. Los docentes no reciben

pautas específicas de cómo trabajar con el alumnado extranjero. De hecho, la única indicación que se les proporciona es continuar con la práctica docente habitual, es decir, sin realizar cambios o adaptaciones metodológicas y, consiguiendo que estos aprendan por inmersión lingüística en el aula.

En conclusión, este Plan de Interculturalidad, presenta un diseño que podría tener una fácil implementación en la institución educativa. Sin embargo, para que cumpla con las expectativas que propone, es imprescindible introducir mejoras en el centro, permitiendo que se puedan transferir a la práctica diaria educativa y no se quede únicamente en un contenido burocrático.

4.2. Categorías de observación

Antes de presentar las distintas categorías elaboradas, es importante especificar la muestra objeto de análisis en este estudio. Las entrevistas semiestructuradas se han realizado a cinco docentes del CEIP Cervantes, ubicado en Torrelavega. Las docentes seleccionadas son responsables de distintos niveles del segundo ciclo de Educación Infantil: dos de las aulas de tres años que se encontrarán registradas en el desarrollo como las profesoras 4 y 5, otra del aula de cuatro años que será la profesora 3 y, la última del aula de cinco años reflejada como la profesora 2. Asimismo, se ha entrevistado a la responsable del Plan de Interculturalidad del centro educativo, ya que considero relevante conocer sus ideas y objetivos en relación con dicho plan, teniendo en cuenta las características del centro y del profesorado, la cual se identificará en este capítulo como la profesora 1.

Además, es importante puntualizar que todas las docentes entrevistadas trabajan de forma directa en el aula con alumnado migrante o perteneciente a minorías étnicas. Igualmente, la responsable del Plan de Interculturalidad, trabaja con todo el alumnado del centro perteneciente a esos grupos, no únicamente con los infantes de su aula.

A continuación, se explicarán las categorías de observación elaboradas para analizar de manera adecuada, coherente y ordenada las respuestas obtenidas de las entrevistas. Estas categorías permiten estructurar el análisis y facilitar la interpretación de los datos, asegurando una mayor claridad y comprensión de los resultados. Las seis categorías de observación definidas son las siguientes:

- 1) Concepciones de Educación Intercultural: Se tratan en esta categoría las ideas que tienen las docentes sobre el concepto de Educación Intercultural, así como sus percepciones sobre cómo creen que se considera en el contexto escolar actualmente.

A través del análisis se puede observar el grado de conocimiento, las actitudes y la variedad de enfoques que hay sobre la diversidad étnico-cultural.

- 2) Experiencias personales y profesionales con la diversidad étnico-cultural: Se analizan las experiencias que las entrevistadas han tenido con alumnado y familias migrantes o pertenecientes a minorías étnicas, tanto en el ámbito profesional como en el ámbito personal. Además, se examinan las prácticas puestas en marcha, las dificultades y los obstáculos ante los que se han enfrentado. Igualmente, se atiende al impacto que estas experiencias tienen en la forma de atender a la diversidad étnico-cultural.
- 3) Formación inicial y permanente de los docentes: En esta categoría se aprecia la trayectoria formativa de las entrevistadas, pudiendo apreciarse la motivación y las limitaciones que encuentran cada una de ellas para llevar a cabo formación relacionada con la Educación Intercultural.
- 4) Percepciones del centro educativo: Se recoge la valoración que hacen las docentes sobre la práctica que se hace en la institución educativa en relación a la atención a la diversidad étnico-cultural. Asimismo, se analizan las prácticas inclusivas, la acción del equipo directivo y las dificultades que perciben para que haya una perspectiva intercultural integral.
- 5) Prácticas pedagógicas y recursos interculturales: Se trata la manera en la que las docentes trabajan la Educación Intercultural en la cotidianeidad. Asimismo, se contempla la manera en la que se distribuyen los espacios en el centro educativo, los materiales didácticos que utilizan, la forma en la que se incorporan las culturas de todo el alumnado en el aula. También, se mencionan los límites que impone el currículo, que impiden llevar a cabo una correcta implementación de un enfoque intercultural.
- 6) Relación con las familias: Se explica la manera en la que las docentes perciben las relaciones con las familias de alumnado con diversidad étnico-cultural, comentando cuáles son las principales barreras las ventajas que encuentran comunicándose y trabajando con ellas.

4.2.1. Concepciones de Educación Intercultural

En primer lugar, voy a comenzar con las respuestas obtenidas ante una pregunta clave planteada para conocer como consideran las docentes el fenómeno de la migración y la Educación Intercultural y, si lo ven como algo novedoso que se aborda de manera adecuada, para lo que recibí diversas ideas.

Por un lado, tres de las docentes consideraban que no se trataba de un fenómeno novedoso como tal, señalando una de ellas: *“ha estado presente toda la vida”* (Profesora 1); sin embargo, coinciden en que no se está abordando de forma correcta. En esta línea, dos maestras manifiestan la necesidad de recibir formación sobre ello porque consideran que la buena atención depende en gran medida de cada individuo y, si no se forman por su cuenta, no saben cómo trabajarlo. Además, una comenta que la cantidad de alumnado diverso étnico-cultural ha aumentado, por lo que considera fundamental trabajar este ámbito de manera más sistemática. Asimismo, otra de las entrevistadas incide en la necesidad de reorientar el currículo para poder ofrecerle al fenómeno transversalidad en el mismo, lo que demuestra su actitud crítica, puesto que analiza los documentos para conocer qué es necesario mejorar o incluir para ofrecer una mejor calidad educativa al alumnado (Carbonell, 2000).

Por otro lado, dos maestras consideran es algo novedoso y que no se está abordando como debería, aunque puntualizan que en el futuro mejorará. De hecho, una de ellas recalca *“creo que es novedoso dependiendo de la zona en la que estén los centros educativos, no es lo mismo zona costera que interior, que haya industrias y cuánto alumnado haya escolarizado en cada centro”* (Profesora 4).

En segundo lugar, quiero comentar que, a excepción de la responsable del Plan de Interculturalidad, quién definió la Educación Intercultural, argumentando: *“desde mi punto de vista es una educación natural, donde se le debe proporcionar a todo el alumnado las mismas oportunidades independientemente de su procedencia y cultura”* (Profesora 1), ninguna otra docente supo definir el concepto con claridad. Por ejemplo, una de ellas la describe de la siguiente forma *“considero que es la que tenemos ahora debido a que en las aulas ya no son todos los niños del mismo país y hay más diversidad, étnica y cultural, religiosa y de todo, por eso es la actual”* (Profesora 5). He de destacar que esa docente antes de comenzar, me comenta que no sabe mucho sobre el tema algo que queda reflejado con esa definición que muestra una visión limitada que revela una confusión entre la diversidad presente en el aula y la aplicación de un enfoque intercultural, mostrando la falta de una intención pedagógica transformadora.

No obstante, el resto de las docentes, consideran enriquecedora la diversidad étnico-cultural describiéndola como: *“es una forma de conocer que el mundo es diverso, nos enriquecemos todos siempre y cuando se trate desde el respeto y la tolerancia”* (Profesora 4); *“la Educación Intercultural implica valorar, respetar e integrar la diversidad, no se trata solo de convivir, sino de aprender unos de otros, enriquecernos mutuamente y*

fomentar un clima de respeto e igualdad en el aula” (Profesora 3) o, “es muy enriquecedor tener niños y niñas de distintas culturas que puedan aportar impresiones, recursos, experiencias o rutinas, permiten trabajar de una forma muy diferente y enriquecedora para todos” (Profesora 2).

A través de los anteriores argumentos se percibe como las docentes ven la Educación Intercultural para fomentar un clima de respeto y equidad que permita que la escuela se transforme en un lugar para todo el alumnado. Además, destacan que de esta manera, todos podremos nutrirnos y aprender cómo es la verdadera diversidad étnico-cultural del mundo. Sin embargo, en algunas de esas respuestas se aprecian sesgos multiculturales, puesto que algunas docentes consideran que los miembros pertenecientes a las minorías étnicas o extranjeros deben integrarse, lo que demuestra la idea de que deben adaptarse a la cultura dominante, demostrándose la supremacía blanca sobre el resto de los miembros de la sociedad (Carbonell, 2000). Asimismo, en un par de ocasiones, las docentes consideran que debe tener una actitud de tolerancia hacia la diversidad étnico-cultural, cuando es un comportamiento totalmente integrador que se aleja totalmente de una transformación hacia un enfoque intercultural (Carbonell, 2000).

La Educación Intercultural es un proyecto ético, por ello, es fundamental aprender a vivir juntos, evitando separar físicamente a los grupos minoritarios, debido a que el contacto físico es la mejor forma de conocer y comprender las culturas junto con el reconocimiento y conocimiento del resto. Además, se deben evitar las agrupaciones homogéneas, puesto que impiden el desarrollo adecuado de los infantes que tienen más dificultades, empeorando, por tanto, su calidad educativa y su desarrollo personal (Díez, 2012).

En consecuencia, la institución educativa debe convertirse en un entorno cercano en el que los discentes puedan construir su la imagen propia, ya que no es algo que se consiga de forma individual sino que se consigue a través de la socialización con el resto de las personas de la comunidad y con las descripciones que nos ofrecen sobre nuestra imagen. Además, enlazada a la autoconciencia se encuentra la autoestima, que vendrá de uno mismo y se mantendrá con la ayuda de comentarios, ideas e intervenciones que los iguales y adultos hagan hacia nuestra persona (Besalú, s.f.).

Igualmente, las relaciones interpersonales, también son las encargadas de terminar con las situaciones de marginalidad a las que se enfrentan algunas personas debido a que se confunden los tiempos de soledad que necesitan las personas con la creación de estas situaciones (Besalú, s.f.).

En relación con todo lo anterior, una docente comenta *“me parece muy importante que todos puedan mostrar y enseñar sus culturas, verlos con orgullo contar las cosas de su cultura es un privilegio y, es la forma de que aprendan y vean que nadie es más que nadie y de que cada país tiene sus propias costumbres”* (Profesora 2). Esto tiene una gran relación con la idea que deben tener los docentes de crear buenos ciudadanos, explicando que no consiste en ser el más diferente culturalmente, sino que conlleva la adquisición de unos valores adecuados y beneficiarios para todos los miembros que componen la sociedad (Díez, 2012).

En tercer lugar, todas las docentes coinciden en que la diversidad étnico-cultural es positiva y beneficiosa para todos, puesto que permite un enriquecimiento continuo y mutuo junto con el conocimiento del mundo. En este sentido, la responsable del Plan de Interculturalidad, utilizó una metáfora muy ilustrativa para mostrar su posición: *“Cuando tú le preguntas a una persona que por qué viaja te explica que lo hace para conocer cosas diferentes, entonces, ¿por qué no se ve como algo bueno conocer esos aspectos distintos en clase?”* (Profesora 1).

Igualmente, tres de ellas destacan que existen dificultades para que estos miembros estén incluidos en la sociedad. Dos docentes mencionaron que, a pesar de que ellas tengan esa idea de incluir a todos, existen numerosos prejuicios y estereotipos que lo impiden y, por tanto, ven la necesidad de que se conozca bien a todas las personas, independientemente de su procedencia, puesto que cualquiera puede tener malas intenciones. La otra docente hace la siguiente referencia: *“A pesar de que desde mi punto de vista la Educación Intercultural es beneficiosa porque todas aprenden, no todas las personas están tan a favor y hay rechazo. Algunas personas buscan imponer sus ideas y eso no está bien porque cada uno tiene sus ideas y tienen que obrar en base a ellas pero respetando a los demás”* (Profesora 5). Esto recalca que no todos los miembros de la sociedad están a favor de la diversidad étnico-cultural y que, por ende, la rechazan buscando imponer sus ideas (Carbonell, 2000).

4.2.2. Experiencias personales y profesionales con la diversidad étnico-cultural

A excepción de una docente, el resto ha tenido contacto directo con alumnado de diversidad étnico-cultural y con sus respectivas familias. Todas las entrevistadas explican que sus experiencias han sido siempre positivas y manifiestan que fue esencial mantener el contacto con esas familias en todo momento para garantizar su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, consiguiendo que este sea cercano e integral.

Además, también buscan la participación de las familias a través de la implementación de propuestas establecidas por las docentes o pensadas por ellas mismas, relacionadas con la diversidad ético-cultural de cada una. Por ejemplo, una de las docentes comenta: *“Para mí la relación con las familias es estupenda, nunca he tenido ningún problema y me encanta trabajar, colaborar con ellas e incluirlas en la educación de sus hijos, invitándolas siempre que puedo al aula a realizar propuestas. De hecho, el año pasado, realicé un taller gastronómico, donde acudieron padres de distinta procedencia para preparar y mostrar sus propias recetas al resto de niños y niñas del aula, fue una experiencia muy buena”* (Profesora 2).

La responsable del Plan de Interculturalidad, es la encargada de trabajar con el alumnado extranjero y ayudarles a aprender el nuevo idioma. Esta puntualiza que los alumnos se muestran muy motivados con el aprendizaje del idioma, pero que la realidad, es que no tiene tiempo en el centro educativo para poder ofrecer la necesaria atención individualizada, puesto que solo cuenta con dos horas semanales y debe trabajar con cinco alumnos a la vez.

Asimismo, me explica: *“si los discentes se incorporan a la institución educativa durante la etapa de Educación Infantil, aprenden el idioma a través de la inmersión lingüística, consiguiendo que aprendan el mismo en el transcurso de un curso académico, aunque, hasta que no se sienten con seguridad, no suelen hablar”* (Profesora 1). Esto demuestra su gran conocimiento e implicación para trabajar con infantes de distintas edades y procedencias, teniendo en cuenta incluso las técnicas adecuadas que deben efectuarse a cada edad para que aprendan el idioma de manera más confortable.

A causa de esa falta de tiempo para trabajar con el alumnado, como manifiesta la docente, decidí preguntarle si consideraba que sería necesario incluir un profesional con plaza fija que atiende a este alumnado, a lo que recibí una rotunda afirmación: *“al menos en los centros donde hay una gran cantidad de alumnado con diversidad étnico-cultural, debería haber un profesional fijo que pueda trabajar con ellos diariamente y, en los centros donde no haya tanta cantidad, al menos debería existir una figura móvil”* (Profesora 1). Seguidamente me explico: *“Es cierto que fuera del aula existen recursos para ayudar a este alumnado como las aulas de dinamización; sin embargo, tienen un carácter voluntario y se acude a ellas en horario libre, algo que desde mi punto de vista debería cambiar porque de esta forma no todos acuden a ellas, lo que sería idóneo”* (Profesora 1).

Igualmente, me comenta que como para ella, la totalidad del aula es el espacio para trabajar la Educación Intercultural, procura que el alumnado mantenga y se sienta seguro utilizando sus propios idiomas y creencias, consiguiendo así que todos se nutran mutuamente. De hecho, me cuenta una experiencia sucedida en el aula que demuestra esa inclusión de los diversos idiomas en el mismo: *“tras explicar una temática nueva, pregunto a los infantes si tienen alguna duda y una alumna de procedencia árabe me dice: “¿cómo voy a tener una duda, no entiendo que tiene que ver un gusano aquí?”, enseñándome a mí y al resto de compañeros que duda, en árabe, significa gusano”* (Profesora 1).

Atendiendo a otras experiencias, las entrevistadas manifiestan que también han vivenciado choques culturales provocados por diversas actividades o situaciones. Por un lado, una docente comenta: *“una niña cubana tuvo que abandonar su país por causas de pobreza y malas condiciones de vida. Al llegar al centro educativo se incorporó al aula correspondiente a su edad pero necesitaba apoyo en casa para poder adquirir ese temario. Sin embargo, la familia rechazaba algunas de las exigencias académicas del centro, ya que expresaban que en su país se aprendía más tarde y que no ocurriría nada si la discente tardaba más”* (Profesora 1).

Por ello, el equipo directivo y los profesionales que trabajaban con la alumna, consideraron necesario efectuar numerosas reuniones con la familia, manifestando de esa forma su gran implicación y preocupación con el alumnado del centro. En ellas, se explicaba a los progenitores la necesidad de que comprendieran que su apoyo era fundamental para que la infante pudiese seguir avanzando de forma favorable en su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por otro lado, otra entrevistada explica: *“cada persona aporta una riqueza única al aula, por ejemplo, la etnia gitana suele tener una fuerte identidad cultural y gran expresividad, pero a veces se presentan ciertas reticencias debido a experiencias familiares previas”* (Profesora 3). Esto demuestra que todavía existen numerosas situaciones de rechazo y marginalidad con las que se debe acabar para permitir que todos estén incluidos en la sociedad y, en este caso, en las instituciones educativas.

De la misma manera, considero que la ideología de cada individuo y la forma de comprender la diversidad étnico-cultural queda reflejada en sus experiencias personales y, una de las docentes comenta su siguiente viaje con el que se puede ver su gran iniciativa por conocer y nutrirse de otras culturas: *“Hace años fui a conocer marruecos, y me sentía un mundo de cuento, me encantó su cultura, aprendí nuevas formas de hacer y, también,*

conocí una nueva gastronomía pudiendo llevarme todo ello para España. Tanto la cultura como sus creencias me parecen enriquecedoras y me completan como persona” (Profesora 2).

4.2.3. Formación inicial y permanente de los docentes

Antes de comenzar el análisis en profundidad de la formación docente, veo conveniente contextualizar brevemente la temática atendiendo a las distintas razones por las que las entrevistadas decidieron ser maestras de Educación Infantil. Todas ellas coinciden en que es algo vocacional y que se tiene claro desde edades tempranas; sin embargo, solo tres comenzaron estudiando esta carrera. Las otras dos maestras decidieron obtener el Grado de Magisterio en Educación Infantil durante años posteriores, puesto que no se sentían completas con su trabajo, relacionado con lo que habían estudiado y, sentían una gran atracción por la enseñanza dirigida a la primera infancia.

Igualmente, todas destacan que consideran esta etapa como la más importante argumentando una de ellas: *“siempre he sentido una gran vocación a la enseñanza, me apasiona trabajar con niños y acompañarlos en sus primeros aprendizajes. La etapa de Infantil me parece fundamental para el desarrollo para el desarrollo emocional, social y cognitivo y, ser parte de ese proceso me resulta enriquecedor”* (Profesora 3). Asimismo, una de las docentes manifiesta: *“desde pequeña quería ser maestra, creo que es algo que se lleva dentro y creo que por mi forma de pensar, trabajar y por mis maneras de hacer siempre he pensado en ser maestra de Infantil. Además, el mundo de los pequeños me parece enriquecedor y creo que tiene una gran esencia”* (Profesora 2). Además, explica que tanto el profesorado como los discentes se aportan aprendizajes de forma simultánea, quedando reflejado que la maestra ve la etapa con su identidad propia (Meng, 2022).

Asimismo, al preguntarlas por su formación profesional, todas ellas señalan que se han especializado en alguna rama de pedagogía, obtenido otro grado o másteres o acudido a cursos variados, pero solo tres de ellas han decidido acudir a formación específica en Educación Intercultural y la diversidad étnico-cultural. Esas docentes decidieron buscar esa formación voluntaria comentando: *“no he tenido información específica en Educación Intercultural, lo único que tuve fue una asignatura muy superficial donde pude aprender contenidos variados y descontextualizados”* (Profesora 1) o, *“no he recibido especial formación, refiriéndome a cursos de pesos o con buenos temas, por ello, he tenido que buscarme la vida por sí misma. El hecho de que te guste y veas la necesidad de trabajarlo te lleva a que tú misma te formes”* (Profesora 2).

Además, expresaron que en los centros educativos esta formación es escasa o inexistente, por lo que optan por acudir a cursos organizados por el CEP o entidades privadas. Aun así una de ellas destaca: *“no he podido formarme todo lo que me gustaría, principalmente, porque no tengo tiempo suficiente, lo cual es fundamental para efectuar cursos y, además la mayoría son de carácter privado con altos costes”* (Profesora 1).

Profundizando en la formación que ofrecen los centros, decidí indagar sobre por qué, a pesar de contar con un alto porcentaje de alumnado diverso étnico-culturalmente, la institución prioriza la competencia digital. Durante mi estancia en el centro, escuché comentarios de docentes como: *“más de la mitad de los niños de mi clase son de fuera”* o *“no puedo atender a esa familia porque no me entienden”*, lo que me llevo a cuestionar la nula formación vinculada a una de las realidades más evidentes del centro.

La totalidad de las docentes coinciden en culpa no se debe exclusivamente al centro educativo, sino que la sociedad y la administración imponen la digitalización como prioridad, mientras que la interculturalidad no se considera necesaria ni relevante. Algunos de los argumentos donde se refleja esa idea son: *“la sociedad te lleva por las tecnologías y por ello necesitas formación para usar lo digital”* (Profesora 1); *“sería conveniente la formación para atender al alumnado con diversidad étnico cultural; sin embargo, ahora mismo lo que está en auge y se impone desde la sociedad es la formación en competencia digital, todo se está volcando hacia lo digital y se solicita que el alumnado sea competentes y sepa desenvolverse en el ámbito tecnológico, entonces es como una rueda”* (Profesora 2) o, *“supongo que no lo consideren necesario, hoy en día se le da mucha importancia a los conocimientos digitales”* (Profesora 4).

No obstante, una de las entrevistadas demuestra su interés por la temática y la formación en Educación Intercultural destacando: *“sería necesario buscar un equilibrio entre ambas dimensiones, puesto que si no, no es posible garantizar una educación de calidad, inclusiva y contextualizada a la realidad sociocultural del alumnado. Echo en falta una apuesta más decidida desde las administraciones por integrar la interculturalidad como parte esencial del currículo y de la organización escolar. No basta con buenas intenciones o esfuerzos individuales; se necesita una visión colectiva, recursos específicos y tiempo para generar verdaderos cambios”* (Profesora 3).

Finalmente, una de las declaraciones que más llamó mi atención fue la siguiente: *“La Educación Intercultural no se enseña porque se considera que las personas con diversidad étnica-cultural tienen que hacer supervivencia y que es algo natural”* (Profesora 1). Ante esto, le pregunté a la docente si creía esa afirmación se debía a la

naturalización que hay en la sociedad y la mirada que normaliza los problemas ante los que se enfrentan los miembros de las minorías étnicas y las personas extranjeras.

Ella confirmó mi interpretación y, señaló: *“creo que es debido al pensamiento de la personas que viven aquí hacia las situaciones cotidianas”* (Profesora 1). Esto refleja la idea de que el país de la población nativa que, únicamente, fijan su atención en lo que consideran ‘anormal’ puesto que genera un mayor impacto y visibilidad (Gentili, 2001).

4.2.4. Percepciones del centro educativo

Por un lado, veo conveniente abordar la percepción que tiene las docentes entrevistadas del trabajo que hace el centro y el resto de los profesionales del mismo con el alumnado con diversidad étnico-cultural. Dos de las docentes consideran que el trabajo que se realiza en el centro educativo es insuficiente relatando: *“creo que falta formación a todos los niveles, se hace trabajo pero no el indicado o el suficiente y no hay recursos de ningún tipo en el centro”* (Profesora 5). Sin embargo, las otras tres entrevistadas comentan que desde su punto de vista hay una actitud positiva hacia la diversidad aunque todavía debe mejorarse: *“mi centro tiene una actitud positiva hacia la diversidad, aunque aún queda camino por recorrer. En general, hay sensibilidad y voluntad, pero necesitamos más recursos y formación específica”* (Profesora 3).

Igualmente, explican que por parte del equipo directivo y de la orientación hay una búsqueda de inclusión: *“se realizan acogidas adecuadas y se tiene en cuenta a dicho alumnado en todas las actividades y propuestas del centro educativo”* (Profesora 2). Gracias a estas iniciativas, será posible incorporar en el centro una Educación Intercultural porque, mayoritariamente, es algo que depende de los equipos directivos, ya que solo se puede llevar a cabo en centros que busquen una interculturalización (Besalú, s.f.).

Sin embargo, también coinciden en que es difícil llevar a cabo la aplicación de la Educación Intercultural de manera integral, puesto que no todo el profesorado comparte este enfoque: *“sería esencial que siempre hubiese predisposición aunque no siempre está presente al mismo nivel por la ideología de cada uno”* (Profesora 2). En consecuencia, el trabajo que se realiza con el alumnado procedente de los grupos con diversidad étnico-cultural no es la apropiada en todas las ocasiones, debido a la falta de implicación e iniciativa de algunos docentes.

Por otro lado, atendiendo a las festividades que se celebran en la institución educativa, todas las docentes coinciden en que están pensadas para la totalidad del alumnado, desde

un enfoque inclusivo consiguiéndose que la mayoría participe. Es decir, no se lleva a cabo la reproducción de elementos folklóricos descontextualizados que, únicamente, conllevan a la perpetuación de prejuicios hacia las minorías étnicas (Díez, 2012). Sin embargo una docente puntualiza: *“se intenta que las actividades diarias sean inclusivas, aunque la mayoría de las propuestas están muy centradas en la cultura mayoritaria, la española, lo que puede dejar en un segundo plano otras tradiciones, rara vez se incorporan elementos significativos de otras culturas, algo que creo que sería muy y que permitiría que todos se sientan verdaderamente representados. También es cierto que, durante las celebraciones se implantan carteles en distintos idiomas, lo cual permite a los miembros con otra lengua materna comprender de forma más clara de qué trata la actividad o festividad”* (Profesora 3). Esto demuestra que, a pesar de tener en cuenta a las otras culturas, todavía no se hace de forma completa, siendo la cultura blanca la principal que se tiene en cuenta para plantear las festividades.

No obstante, las docentes me expusieron varios ejemplos de festividades que ilustran la forma de plantear las actividades que tiene el centro educativo. En primer lugar, el carnaval del centro: *“tiene un carácter abierto y flexible que, afortunadamente, permite a todo el alumnado participar y no perpetua estereotipos incoherentes”* (Profesora 1). En segundo lugar, la Navidad: *“al ser una fiesta de carácter religioso, se celebra a través de actuaciones o propuestas con un enfoque más amplio permitiendo así, la participación de los miembros de otras culturas que no conmemoran esta fecha”* (Profesora 2) . En tercer y último lugar, veo conveniente hablar del momento del almuerzo que, aunque no sea una festividad también, tiene una gran significatividad en el aula. *“En este momento de la jornada, los discentes llevan al aula el alimento que deseen, siempre que sea saludable, no se pone ninguna barrera por ser un alimento procedente de su gastronomía, no creo que el equipo directivo pusiera pegase este aspecto”* (Profesora 1).

A pesar de plantear las actividades de manera inclusiva, estoy de acuerdo con la idea que plantean dos docentes, de que lo mejor sería repensar las actividades y celebraciones escolares, incluyendo a todas las culturas existentes en el centro educativo, no únicamente de la dominante, como explicaba la profesora 3 anteriormente o como expresa la profesora 4: *“se deberían buscar otro tipo de fiestas más acordes a todo el alumnado. No creo que sea necesario celebrar las mismas fiestas que ya se tienen en cuenta en las celebraciones municipales”* (Profesora 4). La Educación Intercultural es un proyecto cultural, por lo que en los documentos de centros tienen que aparecer representados todos los miembros de la comunidad educativa, ya que se busca que todos se sientan

representado y valorados y que se cree una sociedad inclusiva en la que la diversidad cultural sea enriquecedora (Besalú, s.f.).

Finalmente, pregunté a las docentes por qué consideraban que el alumnado perteneciente a las minorías étnicas no acudía a las salidas pedagógicas conociendo diferentes causas sobre este fenómeno. Identifique dos razones principales, por un lado, la falta de comunicación: *“ hay una gran falta de comunicación e información con las familias que provoca malentendidos y malinterpretaciones sobre las salidas, pudiendo considerar incluso que van en contra de sus valores e ideas”* (Profesora 5).

Por otro lado, interrelacionada con esa falta de comunicación, las familias expresan temor por la seguridad de sus hijos, lo que provoca que no autoricen a los infantes su participación: *“Las familias muestran mucho miedo, si los niños van andando no tienen tanto problema, pero si hay que utilizar transporte hay una gran sobreprotección de las familias”* (Profesora 1); *“en ocasiones no comprenden bien la importancia de estas actividades o temen por la seguridad, es fundamental dialogar con ellas y explicar bien los beneficios de la participación en las mismas”* (Profesora 3).

En menor medida, también comentan que el factor económico puede influir, aunque el centro aporta varias posibilidades de pago con el fin de que todos puedan acudir a las mismas. Aun así, una docente comenta: *“en ocasiones las salidas no se planifican de forma correcta, lo que genera que ciertas familias no se sientan representadas. Un ejemplo es la última salida propuesta, un albergue, donde se lleva a cabo la mezcla de niños y niñas, lo que generó rechazo por parte de algunas familias por cuestiones culturales”* (Profesora 1).

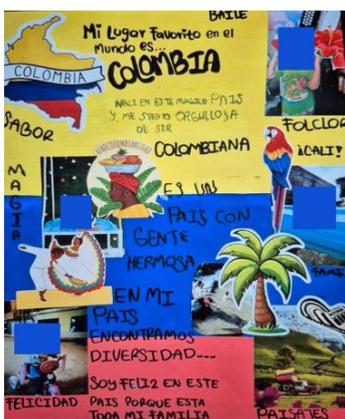
4.2.5. Prácticas pedagógicas y recursos interculturales

Primeramente, me gustaría hacer referencia a los lugares que, según las profesoras, son los adecuados para fomentar la Educación Intercultural. Dos de ellas consideran que todos los espacios del centro son adecuados: *“todo el centro es adecuado, no veo sentido a que haya rincones determinados. Es imprescindible que vean todos los espacios como posibilidad de fomentar el respeto y la convivencia con la diversidad étnico-cultural”* (Profesora 1) o , *“la totalidad de rincones y materiales son de todos y para todos y, el respeto se tiene que dar en todo momento”* (Profesora 2).

En relación a lo anterior, todas ellas destacan que, dentro del aula, el espacio de asamblea es una herramienta pedagógica clave para trabajar la Educación Intercultural explicando: *“la zona de asamblea me parece fundamental porque se hace una*

convivencia de grupo juntos donde se habla de muchos temas , por ejemplo de que cada uno cuenta cosas de su país” (Profesora 2) o, “Las asambleas diarias también son espacios clave donde reflexionamos sobre el respeto, la igualdad y la aceptación del otro” (Profesora 3).

De hecho, esas dos docentes comentan que, a través del proyecto de “la vuelta al mundo”, aprovechan ese momento para que cada niño pueda compartir aspectos de su país de origen o sus tradiciones, lo cual enriquece la experiencia colectiva del grupo. Una de ellas explica: “los alumnos y alumnas muestran sus culturas ya sea mediante relatos de vida, fotografías, canciones o por la intervención de los familiares, se introducen elementos culturales, incluyendo vocabulario en la lengua materna, entre otros aspectos” (Profesora 3). Un ejemplo de cómo la profesora 2 lleva a cabo esa forma de trabajo para conocer otras culturas presentes en el aula se recoge en la siguiente imagen:



Se trata de un mural que hizo una niña del aula de 5 años con su familia para mostrar a sus compañeros los lugares favoritos de Colombia y compartir algunos aspectos y tradiciones características de su país. Aunque Colombia no forma parte de los países abordados oficialmente por el proyecto de centro, la docente fomentó en todo momento que los niños y niñas compartieran lo que conocían de sus culturas, tal como se mencionó anteriormente.

Atendiendo a los recursos que utilizan las docentes, todas ellas coinciden en que el recurso que más utilizan para trabajar la Educación Intercultural son los cuentos justificando: “me baso mucho en los cuentos, me parecen fundamentales porque permiten acercar a los niños a distintas realidades, y nuevas temáticas. Es lo que utiliza para incluir a todos los niños y niñas valorando la diversidad étnico-cultural” (Profesora 2) o, ”a través de los cuentos se les puede enseñar de forma más lúdica valores como el respeto, la empatía y la convivencia” (Profesora 3). Sin embargo, en uno de los casos se aprecian cuentos con sesgos multiculturales que reproducen estereotipos sobre otras culturas, como se ve en las imágenes situadas a continuación:



Dos de las entrevistadas recalcan que, para seleccionar los materiales y diseñar propuestas, la mayoría se basan en los intereses de los discentes y, además, procuran que los recursos sean atractivos y permitan trabajar de forma sustancial y lúdica. *“Tengo en cuenta a todo el alumnado del aula y pienso en sus intereses para seleccionar los materiales. Además, el criterio principal de selección es que todo lo que vaya a trabajar con los niños y niñas sea lúdico”* (Profesora 1) o, *“Sobre todo utilizo materiales que me den juego, que me permitan comparar distintas culturas o trabajarlas de manera muy sustancial, que les llegue, les guste y les atraiga”* (Profesora 2).

Sin embargo, otras se basan más en el gasto que supone comprar materiales y, por tanto, solo se guían más por la limitación presupuestaria, priorizando los más económicos y reutilizables: *“Pienso en materiales que todos puedan utilizar, seguros, que sirvan para varias veces y que no sean caros”* (Profesora 5). Asimismo, una de las docentes señala: *“Al contar con un currículo muy reglado y poco flexible es complicado utilizar una gran cantidad de recursos o materiales en el centro educativo”* (Profesora 1).

Igualmente, todas las profesoras coinciden en que otro de los recursos que utilizan son las canciones en distintos idiomas, aportándome la responsable del Plan de Interculturalidad una reflexión muy significativa: *“Una de las canciones que utilizo es la del cumpleaños, no entiendo por qué siempre se canta en inglés y en español teniendo niños y niñas que conocen otro idioma, cuando es uno de los recursos que se puede utilizar para mostrar y naturalizar el resto de los idiomas del aula”* (Profesora 1).

De la misma forma, las docentes mencionan que recurren a juguetes u objetos que pertenezcan a otras culturas, proponiéndome una de ellas el siguiente ejemplo: *“Les pregunto a los niños cómo se llaman los coches en Colombia aprovechando que cuento con alumnado de esa etnia y, les traigo juguetes de los distintos transportes del país mejorando su conocimiento cultural y aprendiendo nuevas palabras”* (Profesora 2).

Asimismo, dos de las docentes destaca su implicación para modificar los proyectos en base al alumnado con el fin de hacerlos más cercanos, comprensibles e inclusivos,

aportando una de ellas el siguiente comentario: *“En el centro se está trabajando un proyecto del viaje al mundo, pero este tiene un carácter aislado y cerrado, pasando, únicamente, por unos países en específico. Por esa razón, no considero que sea muy cercano al alumnado y al tener alumnado con diversidad étnico-cultural, he visto conveniente incluir los países de mi alumnado los países, no solo los del proyecto. Además, el proyecto está basado en fichas, pero desde mi punto de vista, a través de la experimentación y la manipulación los discentes llevan a cabo un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Profesora 3).

Esta práctica favorece que los aprendizajes que se impartan en el aula sean culturalmente diversos, dejando de lado el currículo que únicamente recoge contenidos de la cultura dominante, ya que está realizado bajo una visión etnocentrista y colonialista. Asimismo, el entorno en el que se efectúen dichos aprendizajes será cercano para todos los alumnos, consiguiendo que se sientan incluidos y admirados y, donde puedan desarrollarse de forma adecuada y satisfecha (Díez, 2012).

Sin embargo, otra de las entrevistadas confunde de forma clara la interculturalidad y la multiculturalidad, puesto que apunta: *“Realizamos proyectos de trabajo, donde la diversidad siempre es un tema esencial, en este curso, por ejemplo, el eje vertebrador del proyecto es la multiculturalidad: “La vuelta al mundo en 80 días””* (Profesora 3).

Finalmente, retomando algunos de los recursos que se utilizan en el centro educativo, de nuevo la responsable del plan me comenta que en su caso ha efectuado de forma voluntaria unos pictogramas para enseñar al alumnado extranjero el idioma: *“Veo esencial que el alumnado aprenda de forma lúdica y dinámica el idioma, por ello decidí crear unos pictogramas que me permitieran hacer juegos para enseñar el idioma. En primer lugar, les enseñé el vocabulario necesario para sobrevivir y luego voy enseñando estructuras. Cuando ya hay un control mínimo del idioma, coloco los pictogramas organizados por categorías y llevo a cabo el juego donde primero muestro la imagen y ellos tienen que complementarlo diciéndome la palabra y añadiendo verbos, determinantes, adjetivos, etc.”* (Profesora 1).

4.2.6. Relación con las familias

La comunicación entre las familias y el centro educativo deber ser constante, puesto que ambos son los agentes de socialización primarios de los infantes. Sin este vínculo comunicativo, no pueden llevar a cabo el conocimiento y tratamiento simultáneo de los

intereses del alumno y conseguir de esa forma, un desarrollo y bienestar óptimos (Besalú, s.f.).

Sin embargo, esta realidad se complica en ocasiones reflejándose en los siguientes argumentos: *“hay familias que, por motivos laborales o culturales, participan menos en la vida escolar”* (Profesora 3) o *“ A veces es difícil buscar tiempos para que las familias puedan acudir a las tutorías o a las entrevistas iniciales si se pretende que estén otros profesionales a la vez”* (Profesora 4).

Igualmente, la principal barrera con la que se topan las maestras es el idioma y, me comentan: *“A pesar de contar con intérpretes estos hacen un trabajo muy superficial y solo acuden al centro en una reunión, cuando sería esencial que su estancia vaya desde la acogida, hasta que las familias y los profesionales podamos tener una comunicación óptima”* (Profesora 1). De hecho, en relación con eso una de las docentes me explica: *“he tenido que recurrir a otras familias que hiciesen de intérpretes informales por la ausencia o ineficacia de las auxiliares de lengua de origen”* (Profesora 2), lo que evidencia la grave carencia de recursos lingüísticos.

En este sentido, sería conveniente incrementar un mayor número de recursos y ofrecer una formación específica en la que se ofrezcan estrategias para poder favorecer una mejor comunicación entre estos individuos. Por esa razón, sería conveniente que el profesorado estuviese formado en el ámbito del lenguaje, permitiendo así, que se pueda conocer a las personas llevando a cabo una comunicación a través de su lengua materna y, que por ende, el proceso de enseñanza de la lengua del país de llegada sea más sencillo y simple (Díez, 2012).

De la misma forma, es fundamental que las familias sean partícipes en la educación escolar, pudiendo ser parte de la diversidad cultural del centro (Besalú, s.f.). De hecho, dos de las entrevistadas han llevado a cabo de forma activa la participación de familias a través de talleres de padres o de actividades en el aula. Estas iniciativas fortalecieron el vínculo con las familias, consiguiendo que fuesen ellas mismas las que propusieran las actividades y aumentaran su nivel de implicación y pertinencia: *“Una familia de origen ruso, por navidad, me mandó las manualidades típicas de Rusia, me parecieron preciosas y salió de ellas. Lo considero un detalle y me encantó verlo y poder mostrárselo y hacerlo con los niños”*

Esa participación activa es clave, puesto que los objetivos que plantea nuestro sistema educativo son de difícil cumplimiento si no hay cooperación entre los miembros de la comunidad educativa (Besalú, s.f.). Además, una de las docentes, puntualiza: *“la falta de*

implicación familiar puede venir ocasionada por la desconfianza generada por esa falta de confianza provocada por que tengan creencias de que no van a ser aceptados. Puede que piensen que no pueden aportar o dar lo que necesita el centro y venir con cierto recelo". Ese argumento demuestra la perpetuación de prejuicios que la gente tiene hacia las minorías étnicas o los grupos migrantes, provocando que las familias de esos grupos desarrollen un racismo interiorizado que conlleva que algunos tengan confusión identitaria (Bela-Lobedde, 2023).

Por ese motivo, es imprescindible que se abandonen los prejuicios y las hipótesis creadas sobre las etnias y, que los docentes se centren en la realidad, debido a que al construir esas ideologías, se comienzan a hacer juicios perjudiciales ante los miembros de la comunidad educativa. Tienen que ser capaces de deconstruir aprendizajes previos para construir uno nuevo y dejar de lado las posibles ideas y generalizaciones si no se han visto así en la realidad (Díez, 2012).

4.3. Resultados de observación

4.3.1. Concepciones de la Educación Intercultural

Las docentes tienen diferentes percepciones sobre la migración y la Educación Intercultural, coincidiendo la mayoría en que, a pesar de no ser algo novedoso este fenómeno no se está trabajando en los centros educativos. La falta de formación específica impide que se lleve a cabo una práctica intercultural real en el aula.

Al mismo tiempo, se valora positivamente la diversidad étnico-cultural, considerándola como una posible oportunidad de enriquecerse mutuamente, aunque se aprecian numerosas confusiones conceptuales y se reproduce un discurso integracionista basado, por tanto, en la multiculturalidad que muestran la necesidad de hacer una revisión crítica desde la práctica docente y desde el currículo escolar. A pesar de ello, las profesoras trabajan en promover el conocimiento de todo el alumnado, quedando reflejado el objetivo de crear una escuela que favorezca el desarrollo de la identidad propia a través de relaciones interpersonales óptimas e inclusivas.

4.3.2. Experiencias personales y profesionales

Las docentes entrevistadas, excepto una, han mantenido contacto directo con alumnos y familias de diversidad étnico-cultural, valorando estas experiencias como positivas. Además, todas ellas coinciden en la importancia del fomentar un vínculo cercano con las

familias para el alcance de la inclusión efectiva. De hecho, se promueve su participación mediante actividades interculturales, como la realización de talleres gastronómicos.

La encargada del Plan de Interculturalidad subraya la motivación del alumnado extranjero por aprender el idioma, aunque evidencia la carencia de tiempo en la institución para ofrecer una atención individualizada de calidad. De esta forma, se concluyó que sería necesario implementar en los centros una figura fija o móvil que se encargue de este trabajo, así como reorientar las aulas de dinamización para que se usen por todos y de manera frecuente.

Además, se identifican choques culturales que requieren diálogo y respeto mutuo, como distintas concepciones educativas o reticencias derivadas de experiencias previas de exclusión. Finalmente, las vivencias personales del profesorado, como viajes o interés por otras culturas, también influyen en su actitud abierta hacia la diversidad.

4.3.3. Formación inicial y permanente de los docentes

La formación docente en Educación Intercultural es escasa y deficiente tanto en la etapa inicial universitaria como en la formación continua. Aunque todas las participantes manifiestan una clara vocación por la Educación Infantil y la consideran importante, solo algunas han tenido la iniciativa de formarse en una de sus realidades más evidentes, la diversidad étnico-cultural.

Igualmente, las docentes perciben que hay una clara carencia institucional hacia la Educación Intercultural y se están dirigiendo a la formación en otras competencias, en este caso la digital. No obstante, las entrevistadas recalcan que esto no es únicamente responsabilidad del centro, sino que la sociedad y la administración tienen un gran impacto en la formación que ofrecen las instituciones. Ambos niveles tienden a restar importancia a la diversidad, quedando reflejada la normalización de desigualdades sociales y culturales, tal y como evidencia una docente al afirmar que "las personas con diversidad étnico-cultural tienen que sobrevivir" (Gentili, 2001).

4.3.4. Percepciones del centro educativo

Las entrevistadas tienen diferentes visiones sobre la actuación del centro con respecto al alumnado con diversidad étnico-cultural. Por un lado, algunas piensan que el centro no está capacitado ni tiene recursos para atender la diversidad, mientras que otras piensan que la actuación del centro es positiva, considerando la actitud de inclusión del equipo directivo y del equipo de orientación. Igualmente, coinciden en señalar que la Educación

Intercultural no se está llevando a cabo de forma integral en el centro educativo, puesto que algunos docentes no comparten este enfoque y hay una falta de implicación por parte de los mismos.

Las celebraciones escolares se plantean de manera inclusiva, abierta a todas las culturas, evitando así fomentar la perpetuación de los estereotipos, aunque sería necesario otorgar una mayor representación a la diversidad. En lo que respecta a las salidas pedagógicas, se pueden identificar barreras como la escasa comunicación con las familias, los miedos culturales y, en menor medida, la ausencia de recursos económicos.

4.3.5. Prácticas pedagógicas y recursos interculturales

Aunque existen en el centro educativo prácticas y recursos basados en un enfoque intercultural, también se evidencian lagunas conceptuales y limitaciones estructurales que manifiestan la necesidad de revisar los recursos o estrategias que se vienen utilizando de forma crítica, situada y verdaderamente inclusiva.

Igualmente, se menciona la escasez de recursos y tiempo para atender al alumno extranjero, y propone que haya profesionales especializados. Algunos de los docentes adaptan los proyectos al contexto cultural del aula, mientras que otros mantienen enfoques más cercanos a un tratamiento superficial o confundidos con la multiculturalidad. También se relatan pequeños choques culturales que necesitan de sensibilidad y de diálogo para lograr una inclusión real.

4.3.6. Relación con las familias

Las maestras son conscientes de lo relevante que es tener una buena relación con las familias, pero hay barreras que dificultan la posibilidad de tener contacto con ellas, como la carencia de tiempo y las dificultades de comunicación propias de una escasa presencia de intérpretes. Además, consideran que no están lo suficientemente preparadas y que únicamente, se cuentan con escasos recursos que faciliten una comunicación adecuada.

Las iniciativas de participación de las familias se contemplan de forma positiva, pero los prejuicios existentes han generado un racismo interiorizado que puede condicionar la participación de algunas familias, y por ello, se considera necesario eliminar estereotipos y formar al profesorado para que puedan llevar a cabo una buena comunicación con las familias.

5. Conclusiones

A través de este Trabajo de Fin de grado, he podido conocer la importante distancia que existe entre el modelo teórico en el que se fundamenta la Educación Intercultural que aparece en los documentos oficiales y, la puesta en práctica de este modelo en el contexto del centro escolar analizado. A partir del análisis realizado para conocer la realidad del CEIP Cervantes, he observado que este centro recoge en su Plan de Interculturalidad aspectos que se vinculan con algunos principios del modelo intercultural como la equidad, el reconocimiento y la valoración de la diversidad, pero no quedan reflejados en la práctica educativa de manera coherente y sistemática.

La mayoría de las docentes entrevistadas coinciden en que la visión que se le da a la Educación Intercultural es demasiado reducida, estando vinculada a acciones puntuales, festividades o a determinadas muestras de "tolerancia", siendo este último un comportamiento totalmente integrador. Esto demuestra que el enfoque pedagógico que predomina es el multicultural, puesto que queda reflejada la idea de supremacía blanca sobre el resto de los miembros de la sociedad. Además, este enfoque tiene asociado la adaptación de los miembros de las minorías étnicas y de las personas extranjeras y, no pone en cuestión las dinámicas estructurales de exclusión, ni el currículo oculto que reproduce estereotipos.

Por otra parte, las deficiencias en la formación inicial y permanente del profesorado en Educación Intercultural son destacadas en la investigación, comentando las docentes que esto impacta de forma directa en la calidad de las intervenciones educativas, lo que aleja a los centros de un proceso de transformación óptimo dirigido al enfoque de interculturalidad. A pesar de ello, se exponen ciertos intereses personales de algunos de los docentes en mejorar sus prácticas, para lo que llevan a cabo formaciones voluntarias en la temática.

Con respecto al vínculo con las familias casi todas las docentes reconocen que es importante para llegar a una inclusión efectiva y que para la consecución del desarrollo integral del alumnado. No obstante, solo una docente de todas las entrevistadas ha llevado a cabo la realización de talleres con familias, el resto no lo llevan a cabo. Esto pone de manifiesto la existencia de barreras estructurales o, la falta de estrategias formativas y comunicativas para conseguir una inclusión escolar.

La Educación Intercultural debe dejar de considerarse un complemento de la enseñanza y pasar a ocupar el eje central en el centro. Por ello, es necesario atender a la dimensión intercultural del centro, lo que conlleva a la efectuada de una revisión de los

documentos y proyectos institucionales desde una perspectiva crítica, incluyendo en ellos a todos los miembros de la comunidad educativa.

Solo desde un compromiso de igualdad, de justicia social y de transformación del sistema educativo se podrá garantizar una educación verdaderamente inclusiva desde las primeras etapas escolares. Esto conlleva la visibilización de las limitaciones actuales del sistema y requiere futuras investigaciones y propuestas pedagógicas que permitan una escuela más comprometida con la diversidad étnico-cultural.

6. Referencias bibliográficas

- Abajo, J.E. & Carrasco, S (2006). Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural.
- Aran, A. P. (1999). ¿Qué es el currículum oculto? *Eufonía: Didáctica de la música*, (17), 6-14.
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2022). “*La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI*”. En revista Participación educativa. Universidad de Murcia.
- Bela-Lobedde, D. (2023). “*Ponte a punto para el antirracismo. Consejos útiles para iniciar la alianza antirracista*”. Penguin Random House.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Besalú, X. (s.f.) La escuela intercultural. Red de escuelas interculturales.
- Blasi, M. (2003). *La vida cotidiana de 0 a 6 años*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Infantil 11*.
- Buraschi, D., & Aguilar Idáñez, M. J. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, 26, 171-191.
- Calderón Almendros, I. (2021). *La LOMLOE y el derecho a la Educación Inclusiva*. Universidad de Málaga.
- Carbonell, F. (2000). III. Desigualdad social, diversidad cultural y educación. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Universidad de Girona.
- Ceballos, N. (2024). *Apuntes de la asignatura de Atención Psicoeducativa en 0-3 Años*.
- Coelho, E. (2003). Cómo crear un entorno de apoyo al aprendizaje de la lengua. *Conferencia en el berritzegune de Abando*.
- Díez Gutiérrez, E.J.(2012). *¿Cómo abordar la Educación Intercultural? “Educación Intercultural. Manual de grado”*. Aljibe
- Díez Gutiérrez, E.J.(2012). Vocabulario básico. “Educación Intercultural. Manual de Grado” Aljibe.
- Fernández, J. S., Gómez-Fraguela, J. A., Luengo, Á., Romero, E., & Villar, P. (2010). Adolescentes latinoamericanos, aculturación y conducta antisocial. *Psicothema*, 22(3), 410-415.
- Ferrer, A. (2019). *Donde empieza todo*. Save the Children.
- Fundación Secretariado Gitano (2024). <https://www.gitanos.org/>
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *revista Docencia*, 15(1), 4-11.

- Gobierno de Cantabria (2022). *Decreto 66/2022, de 7 julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria* (BOC núm. 135, 13 de julio de 2022).
- Gobierno de Cantabria. (2017). *El Consejo del Pueblo Gitano por primera vez da voz a este colectivo en el diseño de las políticas públicas*.
https://www.cantabria.es/detalle/-/journal_content/56_INSTANCE_DETALLE/16413/4720519#:~:text=La%20vicepresidenta%20ha%20explicado%20que,1.700%20residir%C3%ADan%20en%20la%20capital.
- González, N. (2024). *Apuntes de la asignatura de Investigación e Innovación Educativa*.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C.P. (2018). Metodología de la investigación. *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). Resultados de secciones censales por provincias. *Población de 15 y más años por país de nacimiento (España/extranjero) y nivel de estudios (agrupado)*.
https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=66690#_tabs-tabla
- Lago, M.J.(s/f). *Minorías étnicas en Española, entre la exclusión y la integración*. Observatoriodelainfancia.es. Recuperado el 05 de mayo de 2025, de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/478_d_DocPlayer2.pdf
- Leiva, J.J. (2010). Fundamentos pedagógicos de la Educación Intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva (pp. 5-30).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado (BOE-A-2022-1654).
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Navas Luque, M., García Fernández, M. C., Rojas Tejada, A. J., Pablo Pumares Fernández, P., & Cuadrado Guirado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema* (Oviedo), 187-193.
- Ojeda García, A., Cuenca Vázquez, J., & Espinosa Garduño, D. I. (2008). Comunicación y afrontamiento como estrategias individuales que buscan facilitar la adaptación social en población migrante. *Migración y desarrollo*, (11), 79-95.

- Organización de las Naciones Unidas (2015). *La asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Plan de Interculturalidad en Cantabria (s.f.). *Educantabria*.
<https://www.educantabria.es/diversidad/interculturalidad>
- Portes, A. (2007). Migración y desarrollo: una revisión conceptual de la evidencia. *Migración y desarrollo: perspectivas desde el sur*, 21-50.
- Quintanilla, G. E. (2000). Educación Intercultural: Por la diversidad cultural y la igualdad social. *Trabajadores de la Enseñanza*.
- Sáez López, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. (pp. 115-117). UNED.
- Stavenhagen, R. (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 4(7), 0.
- Trueba Marcano, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil. *Investigación en la Escuela*, (33), 36-46.
- VVAA (2022). Ser y estar en la escuela infantil o cómo construir una escuela como espacio de encuentro. Diálogo en torno a la ponencia de Olga Meng “*ser y estar en la escuela infantil*”. Jornadas de Educación Infantil. ¿Qué escuela infantil merece la infancia? Una mirada al primer ciclo. Celebradas en Santander, 21-28 Marzo de 2022.

Anexos

Anexo I: Entrevista semiestructurada

A continuación, adjunto la herramienta creada para conocer la ideología de los docentes, es decir, la entrevista semiestructurada. Antes de llevar a cabo su lectura, es importante puntualizar que no fue necesaria la aprobación de un comité de ética, dado que la investigación y en este caso, el cuestionario no involucraba menores de edad ni abordaba situaciones de riesgo.

Esta entrevista es la herramienta que voy a emplear para continuar con la investigación de mi Trabajo de Fin de Grado. A través de las preguntas que verás a continuación, me gustaría conocer las percepciones y experiencias que tienes en relación a la Educación Intercultural. La información será tratada de forma confidencial y anónima y, únicamente se utilizará con fines académicos y educativos.

- **Bloque I: Decisiones personales y conocimientos básicos**
 1. ¿Por qué decidiste ser maestra de Educación Infantil? (*Búsqueda de respuesta formulada, visión de posibilidad de transformar la sociedad ligada a la consecución de una sociedad inclusiva, donde todos tengan las mismas oportunidades independientemente de su procedencia*)
 2. ¿Podrías contarme un poco sobre tu formación docente?
- **Bloque II: Preguntas para introducir la temática**
 3. ¿Cómo entiendes la Educación Intercultural? ¿Qué significa para ti ese concepto?
 4. ¿Cómo valoras la formación sobre la Educación Intercultural? ¿Recibiste formación específica en Educación Intercultural durante tu formación inicial o permanente?
 5. ¿Cómo consideras la diversidad étnico-cultural para la sociedad? ¿Crees que es beneficiosa o piensas que es perjudicial por alguna razón?
- **Bloque III: Experiencias y percepciones en el centro**
 6. ¿Has tenido experiencias personales o profesionales con alumnado de diversidad étnico-cultural? ¿Podrías explicármelas y comentarme cómo las viviste?
 7. ¿Qué percepción tienes sobre el trabajo que hace el centro con el alumnado diverso culturalmente? ¿Y de la orientación, tus compañeros y el equipo directivo?
 8. Teniendo en cuenta la gran cantidad de alumnado con diversidad étnico-cultural, ¿por qué crees que el centro se ha decantado por ofrecer formación en competencia digital y no en Educación Intercultural?
 9. ¿Crees que el centro educativo tiene en cuenta a todo el alumnado para la realización de actividades propuestas o festividades? ¿Cómo se plantean o llevan a cabo? ¿Crees que es inclusivo? (*Algún ejemplo que podrías explicarme es la celebración del carnaval, del Día de la Paz, almuerzos, etc.*)
- **Bloque IV: Prácticas pedagógicas y recursos didácticos**
 10. ¿Qué tipo de materiales o recursos utilizas para trabajar la Educación Intercultural en el aula? ¿Podrías mostrármelos? (*Cuentos, fichas, proyectos, peluches, canciones, juguetes, etc.*)
 11. ¿Qué criterios tienes en cuenta para seleccionar materiales o proponer actividades?
 12. ¿Qué estrategias o espacios utilizas para fomentar el respeto y la convivencia intercultural en el aula?
- **Bloque V: Relación con las familias**
 13. ¿Cómo es la relación con las familias de diversidad étnico-cultural? ¿Qué dificultades o barreras encuentras?

14. Desde tu perspectiva, ¿qué apoyo sería necesario desde la administración para mejorar la comunicación intercultural? (*Relación con los auxiliares de lengua de origen, si los conocen y si son fáciles de solicitar*)
 15. ¿Qué te gustaría que se facilitara para mejorar la interacción con estas familias?
- **Bloque VI: Aspectos específicos**
16. Desde tu experiencia, ¿por qué crees que algunos alumnos y alumnas pertenecientes a las minorías étnicas no participan en excursiones o actividades extraescolares?
 17. ¿Crees que la Educación Intercultural y los temas migratorios se están abordando de forma completa o aún es algo novedoso?
- **Bloque VII : Reflexión crítica y necesidades**
18. ¿Qué consideras que te ha faltado en tu formación (inicial o permanente) para trabajar de forma óptima la diversidad étnico- cultural en el aula?
 19. ¿Qué barreras encuentras como docente para trabajar desde un enfoque intercultural? ¿Y qué ventajas identificas?
 20. ¿Qué tipo de proyectos o espacios de centro podrían favorecer más la inclusión?
- **Cierre de la entrevista**
21. ¿Hay algo más que te gustaría agregar sobre este tema? ¿Crees que me ha faltado preguntar algo?