

EL AULA DE MÚSICA COMO RECURSO INTERCULTURAL PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE LA POBLACIÓN GITANA



Universidad de Valladolid

REALIZADO POR:

ANDREA AMADO GARCIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TUTOR: JESÚS M. APARICIO GERVÁS

Resumen:

El pueblo gitano históricamente ha pasado por dificultades para incorporarse a los sistemas educativos de las sociedades occidentales. En nuestro país, esta situación es muy similar.

El Trabajo Fin de Grado que presentamos, propone un nuevo recurso educativo que facilita la inclusión de alumnado gitano en el aula. Desde el aula de música y a través del análisis bibliográfico y nuestra experiencia en el aula, hemos generado sesiones inclusivas que permitan facilitar estrategias innovadoras que estimulen la participación, generen interés y conocimiento, provoquen el trabajo colaborativo y reduzcan el absentismo en el aula.

Creemos que la música, desde las edades más tempranas de la persona, puede actuar como cadena de transmisión de un proyecto intercultural en el que se incorporen elementos significativos de la identidad del Pueblo Gitano. Es por ello, por lo que nuestra investigación se va a centrar en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil.

La programación didáctica ha sido propuesta bajo los criterios curriculares de Educación Infantil, incluyendo los aspectos más relevantes del análisis de dinámicas interculturales con población gitana en la escuela.

Abstract:

The roman community have historically gone through many difficulties when attempting to be integrated into the educational systems of Western societies. The case is similar in Spain. In this work, an analysis on the situation of the gipsy population in the school context will be done and a proposal of a series of requirements for the elaboration of inclusive sessions through the music classroom will be provided. As it will be shown, music is the optimal way to develop an intercultural project where the history of the gypsy people, very present in Spain, is taught from the age of Infant of 2nd Cycle. The syllabus plan has been proposed under the curricular criteria of Early Childhood Education plus the most relevant aspects of the analysis of intercultural dynamics with the gypsy population at school.

Palabras clave / Key Words: Roma / Gypsies. Inclusive education. Fight against social exclusion.

ÍNDICE

1. INTRIDUCCIÓN.....	9
1.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	12
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
2.1. LA INTERCULTURALIDAD.....	13
2.1.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA.	16
2.1.2. LA LOMCE Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	17
2.1.3. LA COMPETENCIA CULTURAL EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	18
2.2. LA MÚSICA COMO TRANSMISORA CULTURAL.....	21
2.3. DISCRIMINACIÓN SOCIAL Y RACIAL.....	24
2.3.1. DISCRIMINACIÓN HISTÓRICA DEL PUEBLO GITANO.....	30
2.4. LA COMUNIDAD GITANA EN ESPAÑA.....	32
2.4.1. EL ALUMNO GITANO EN ESPAÑA.....	33
2.4.2. LA ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN GITANA EN LA ESCUELA.....	34
3. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	44
3.1. CONTEXTO.....	45
3.2. OBJETIVOS.....	47

3.2.1. OBJETIVOS CURRICULARES.....	48
3.3. CRONOGRAMA.....	49
3.4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	50
4. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.....	51
4.1. ACTIVIDADES PROPUESTAS.....	51
5. EVALUACIÓN.....	56
6. CONCLUSIONES.....	57
7. BIBLIOGRAFIA.....	61

1. INTRODUCCIÓN

Según la encuesta del Eurobarómetro de 2015 sobre discriminación, el 64% de los europeos considera que la forma más extendida de exclusión se basa en el origen étnico, y el 21% de los encuestados da fe de experiencias directas de discriminación étnica, un aumento real del 16% en comparación con el sondeo demográfico llevado a cabo en 2012 (Comisión Europea 2015). En España, este patrón afecta especialmente a la minoría gitana (1,4% de la población) y a los inmigrantes (alrededor del 13%) (MI 2009).

Esta situación es tan generalizada, que obliga a plantear respuestas urgentes y especiales, que aborden la problemática y exploren su impacto en todas las áreas de la vida, y en especial atención, en el entorno escolar.

La primera infancia es una etapa educativa en la vida que comprende desde el mismo nacimiento del ser humano hasta la edad de seis años, aunque existen diferencias según las políticas educativas de distintos estados. Así, mientras que para Nigeria (UNICEF, 2001), esta edad termina a los cinco años, en EE. UU., se amplía hasta los ocho años. Estas franjas de edades son los momentos más cruciales en la formación del ser humano. Como dijo acertadamente UNICEF (2001):

“La primera infancia es el período de desarrollo más crucial y rápido de la vida humana. Los años desde la concepción hasta el nacimiento y hasta los ocho años de edad son fundamentales para el crecimiento cognitivo, emocional y físico completo y saludable de los niños”.

Esta etapa educativa de la vida de la persona es donde se adquieren competencias y rasgos en la personalidad del ser humano, que va a constituir la base de su futura evolución en las siguientes etapas, tanto en la niñez y la juventud.

Según señala Moreno (2010), al menos un 50% del potencial intelectual que un ser humano es capaz desarrollar ocurrirá entre las edades de 3 a 5 años de su vida, destacando la necesidad de generar un buen proceso educativo y de aprendizaje

durante el periodo establecido de Educación Infantil. Debido a lo anterior, se hace indispensable que, los centros educativos que acojan a niños/as entre las edades ya mencionadas entre 3 y 5 años, desarrollen programas que refuercen y adquieran políticas educativas.

La primera infancia, como hemos señalado, es la etapa más determinante y que va a marcar el desarrollo educativo en la vida de la persona y el de mayor desarrollo cerebral, lo que nos obliga a estimular y potenciar las capacidades del niño/a en este período. Más aún, “la primera infancia es un período en el que el caminar, el hablar, la autoestima, la visión del mundo y los fundamentos morales se establecen, constituyendo un período de rápido cambio y desarrollo”. Este desarrollo, forma parte, a su vez, el momento más decisivo en la evolución musical de la persona, y esta etapa posee una denominación nombrada como la etapa de "balbuceos musicales" (Levinowitz, 1998). También es “el momento en que los niños aprenden sobre su mundo principalmente a través del proceso mágico del juego” (Levinowitz 1998).

Igualmente, la interacción social, los vínculos emocionales y el desarrollo de los niños, así como su desarrollo y equilibrio psicológicos, tiene su inicio en la la primera infancia. En esta etapa tan importante de la vida donde se precisa adquirir una atención especial, e invertir en la creación de la personalidad del niño un tiempo sin límites para que la misma se cree con la suficiente calidad que genere base para enfrentarse a toda circunstancia que la vida le depare, así como sus relaciones con el resto de las personas. Aquí es donde la música genera un nexo de unión importante para que la personalidad de un niño/a encuentre un sustento de apoyo a la hora de garantizarse el éxito en sus proyectos.

Este contexto en la formación de la infancia experimenta grandes lagunas cuando se pretende incluir a grupos sociales desfavorecidos y más concretamente, cuando se trata de población gitana.

Como señala Gwendolyn et al. (2015), en los últimos 20 años, el problema de la segregación escolar de los niños/as gitanos, que hasta ahora no se había reconocido ni

abordado, ha comenzado a hacerse presente. La adhesión de los países de Europa central y oriental a las instituciones paneuropeas y la transposición de la Directiva sobre igualdad racial a las leyes nacionales resultaron invaluable para garantizar formalmente el derecho de los romaníes a no ser discriminados en la educación.

El litigio estratégico generó fallos judiciales que prohibieron las prácticas discriminatorias que se habían producido a lo largo de la historia. El mapeo de la segregación escolar (aunque limitada) y en la defensa de la sociedad civil, varios organismos nacionales de derechos humanos e instituciones paneuropeas han colocado el problema de la segregación escolar romaní de lleno en la agenda europea. Sin embargo, ha sido difícil conseguir la eliminación de la segregación real de las escuelas en toda Europa, aunque existen ejemplos de segregación local y aislada.

Los órganos nacionales de derechos humanos, en no pocas ocasiones, no han supervisado ni sancionado la segregación de los niños romaníes en la educación, o el esfuerzo realizado para llevar a cabo estas acciones, por lo que se han mostrado ineficaces o de muy poca repercusión.

Para Gwendolyn *et al.* (2015) la Unión Europea (“UE”) y los gobiernos nacionales también han contribuido al fracaso del objetivo más amplio de segregación. Después de la adhesión de los países del este de Europa, las demandas de la UE a los estados miembros para prevenir abusos de derechos humanos en general disminuyeron drásticamente. Aunque en algunos casos, como el inicio de procedimientos de infracción contra la República Checa y Eslovaquia por discriminación de los romaníes en la educación, la UE utilizó su poder de negociación y sanción para promover la eliminación de la segregación escolar. Este uso de herramientas políticas y legales todavía no está causando los efectos necesarios para provocar el tan necesario cambio que facilite la inclusión de la comunidad gitana en el seno de la sociedad mayoritaria.

Para mover la eliminación de la segregación escolar del ámbito de la ley y la política a la práctica del mundo real, se necesita una acción inmediata y sostenida.

Desde esta perspectiva, pretendemos desarrollar también un balance del estado de la segregación escolar de los romaníes, los éxitos iniciales y los desafíos pendientes.

El informe de Gwendolyn et al. (2015) no pretende proporcionar una descripción detallada del tema, sino que tiene como objetivo ayudar a los responsables políticos nacionales y locales, la sociedad civil, las instituciones intergubernamentales y los donantes a establecer prioridades y puntos de referencia en esta área para los próximos cinco años.

1.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

Comenzamos nuestro TFG intentando desarrollar una revisión documental y bibliográfica que tiene como finalidad el conocer estrategias educativas interculturales a través de proyectos musicales en el aula de Educación Infantil para, posteriormente, generar recursos que favorezcan su inclusión social.

En primer lugar, se establece la fundamentación teórica analizando aspectos claves en tres ejes principales que compone la investigación:

- Análisis conceptual que clarifique el significado y las competencias que pretendemos alcanzar.

- Análisis bibliográfico y de carácter legislativo que tenga relevancia y relación con la educación intercultural en las aulas de educación Infantil.
 - Dentro de este apartado, se dedicará una reseña sobre el contenido específico en las competencias culturales que se señalen en el currículo educativo.
 - Conceptualizar y analizar las competencias musicales y la importancia de la adquisición de estas en los currículos educativos legislados a nivel nacional en España.

En la segunda parte de la investigación se exponen los resultados de los textos y documentos analizados dentro de los criterios de la fundamentación teórica, donde figura una tabla de referencia de autores a modo de resumen para facilitar la comprensión de las diferentes investigaciones y elaboración de las actividades.

El análisis bibliográfico se realiza de modo que se pueda observar y atender a las discrepancias y consensos existentes en la comunidad educativa y científica sobre los aspectos de la música que favorecen el aprendizaje y adquisición de competencias interculturales, poniendo de relieve que la música es una herramienta fundamental en la que, además del conocimiento, se aprenden sentimientos, emociones, cultura social etc...

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

2.1. LA INTERCULTURALIDAD

Los términos que se presentan en este epígrafe están desarrollados conceptualmente por científicos sociales desde la segunda mitad del siglo XX.

No podemos por menos que comenzar por concretar el significado propio del término “cultura”. Para Aguirre (1997), este término nos indica que la adquisición de ella, genera una diferencia sustancial entre el ser humano a las distintas especies de seres vivos. Nos hace referencia a que la cultura identifica una característica fundamental en la diferenciación entre el mundo civilizado y el mundo natural. En esta línea el autor interpreta el ‘culto’ de los seres humanos como la seña de identidad característica que de forma consciente hace al ser humano, a diferencia de los animales, al desarrollo de capacidades artísticas e intelectuales. .

Para Aguado, Gil y Mata (2005), desde un posicionamiento más sociológico, la cultura posee una dimensión social, entendiendo ésta como las reproducciones simbólicas, las creencias, las normas sociales, los valores, y los ideales. Lo que define y compone la cultura, un elemento intrínseco de las sociedades, es producto de un determinado colectivo en constante cambio y transformación.

Ante este posicionamiento se puede afirmar que la cultura por si sola no establece un sistema de equilibrio, debido que, ante la existencia de distintos tipos de sociedades y civilizaciones, que interpretan que, al existir diferentes grupos sociales, civilizaciones y

modos de entender el mismo mundo en el mismo tiempo y etapa de la humanidad, existen innumerables culturas con características comunes y otras distintas. Todas las culturas mantienen en común que son cambiantes durante su existencia, adaptándose a la temporalidad de la sociedad y adaptando lo que la colectividad aporta a la misma, encontrándose la cultura en una constante construcción.

Stoll (1992) define la cultura en términos muy similares a los términos sociológicos y antropológicos, indicando que la cultura son los rasgos materiales, intelectuales, y relacionales que caracterizan una determinada sociedad o región, donde se integra la rutina de los individuos de la sociedad, su modo de vivir, relacionarse, convivir, y la creación de los sistemas de valores, ideológicos, y normas.

Lo que Stoll nos indica en su definición es que el ser humano, en su crecimiento desde su etapa infantil, adquiere mediante el aprendizaje y su interacción social, los valores que van a formar mostrar ese interés por su propia cultura, en la que le mostrará como relacionarse con los demás, valorar sus relaciones sociales y comprender la conexión con otras personas, ya sean de su mismo grupo social o pertenecientes a otros. Esto anterior no hace más que indicarnos que la Cultura en muchos aspectos se trasmite sobre todo a través del grupo social familiar al que cada individuo pertenece.

La coexistencia de distintos grupos culturales fomenta la existencia de espacios de convivencia donde sucede el proceso de mezcla cultural (Aguado et al. 2005). La primera idea que este autor nos muestra es que la diversidad cultural son las distintas conductas que, los seres humanos que comparten un mismo espacio de convivencia social, adoptan para poder subsistir dentro de una misma comunidad. La segunda idea es que otro término similar es la multiculturalidad, que dentro de un mismo espacio social, la existencia de grupos aislados, se refiere al establecimiento dentro del mismo espacio social de grupos aislados, según su vinculación cultural, crean espacios de tolerancia que defienden los intereses de los distintos grupos.

Cuando abordamos la conceptualización de las relaciones sociales que derivan del concepto “cultura”, entramos en unas dimensiones diferentes. Desde esta perspectiva,

podemos abordar el concepto de “interculturalidad”, que según Albecht (2002), quien lo diferencia de los términos de diversidad cultural y de multiculturalidad, concretándolo como el espacio que pone el énfasis de estudio en las dinámicas y procesos de relación y comunicación entre los distintos grupos sociales -dentro del mismo espacio- que conviven y aceptan las diferencias y diversidad de la existencia de distintas culturas, con independencia de si son antagonistas o no.

Para Samper (2003), la interculturalidad es el proceso en el que los distintos grupos sociales con diversas culturas pueden convivir a través del intercambio de conocimientos y aceptación de la existencia de otras creencias en un mismo espacio, basándose en principios de tolerancia y respeto. Del mismo modo, el autor indica que la multiculturalidad tiene un gran riesgo que se pone de manifiesto en muchas ciudades occidentales, que es la superposición de intereses del grupo cultural mayoritario frente a los intereses de los grupos culturales minoritario, siendo estos últimos absorbidos por los primeros.

Todo lo tratado sobre el término “cultura” se puede determinar que en toda sociedad por muy diversos factores no existe una homogenización verdadera aun cuando a pesar de que existe el riesgo de que las “culturas” mayoritarias absorban a las minoritarias. Si bien se puede plantear el supuesto de una sociedad completamente aislada de todo donde sería posible la existencia de una sola “cultura” lo cierto es que en la actualidad dado el fenómeno de la globalización no es realista encontrar dicho supuesto.

Actualmente las sociedades son una mezcla de “culturas” las cuales llegan a plantear diversos conflictos y que requieren soluciones para posibilitar la pacífica convivencia.

Para llegar a este objetivo, se debe prestar atención, entre otros, a cuatro conceptos fundamentales: intraculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad (Aparicio y Delgado, 2017).

En cuanto a la intraculturalidad la entendemos como el fenómeno por el cual una persona se asocia con una determinada “cultura” considerándose a sí mismo como

parte de ese grupo y creando así una relación de dependencia, la cual permite el desarrollo de la identidad de la persona. En algunos lugares este fenómeno tiene gran importancia como en América Latina.

Es a partir de este punto, donde una persona se reconoce a sí misma como parte de un grupo, que puede empezar a relacionarse con diferentes “culturas”.

La interculturalidad se define como la interacción entre las personas o grupos sociales en un mismo contexto de coexistencia (en este caso, deberíamos decir, de convivencia). Es evidente que esta interacción genera un mayor conflicto social, siendo la Educación Intercultural una de las estrategias más importantes para superarlo. La interculturalidad siempre sucede en contextos multiculturales.

Un tercer concepto que creemos básico para el desarrollo de nuestro TFG, es la multiculturalidad, entendiendo ésta como la presencia de culturas heterogéneas en espacios comunes de coexistencia. Esta multiculturalidad, no condiciona a un proceso intercultural. También genera conflictos y “choques culturales”, los cuales son abordados desde la Educación Multicultural.

La interrelación de contextos multiculturales genera puntos de encuentro en los cuales se producen flujos de intercambios económicos, sociales e incluso humanos, que superan los límites de los países. En este caso, estaríamos hablando de otro concepto, el de transculturalidad. Este nuevo concepto se encuentra estrechamente vinculado con el de globalización.

2.1.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA

La educación intercultural tiene como finalidad acabar con prejuicios y actitudes intolerantes, generando estrategias de convivencia, que permitan establecer espacios de respeto y tolerancia donde se acepte que la diversidad de culturas tiene posibilidades de futuro, ya sea por el enriquecimiento del conocimiento como por la capacidad de interiorizar actitudes que favorezcan la convivencia entre culturas.

Besalú (2004), nos indica que es importante que la comunidad en el ámbito educativo tenga en consideración que para transmitir valores interculturales no sólo se puede limitar a integrar en la programación didáctica de las asignaturas contenidos en distintos lenguajes o de otros contextos culturales, sino que deben establecerse competencias claras y firmes, como objetivos o criterios de evaluación en el currículo educativo, además de implicar a los profesionales de la educación.

En los estudios de Campos (2004) nos muestra como la legislación española, en el ámbito educativo, está en un momento histórico y cambiante hacia una dinámica de globalización de implementar la interculturalidad en las escuelas. Igualmente, el autor especificó que una manera de implementación de competencias interculturales es a través de la expresión artística, en concreto la educación musical por su capacidad de transmisión que facilita la extrapolación con otras actividades.

Según Giraldez (1997) en la actualidad España se encuentra en una situación cuya tasa de extranjeros es elevada con respecto a la media europea y convivimos con diversas culturas y manifestaciones de diversos grupos sociales. El desafío se centra en establecer espacios de formación y enseñanza en competencias interculturales con la finalidad de establecer convivencias con 'el otro'. De esta manera, es necesario intervenir en la educación para adecuar competencias concretas en la transmisión de valores interculturales, ya que la labor de los profesionales de la educación es la de reconocer y fortalecer los valores y las normas que son indispensables para la convivencia y el respeto por la diversidad.

2.1.2. LA LOMCE Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. (Artículo 27.2 de la Constitución española, 1978).

La Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa del 2 de febrero del año 2022 es la ley docente vigente en la actualidad.

Del mismo modo que las anteriores leyes dictadas desde la protección Constitucional de la Carta Magna del 1978 en España, la anterior normativa legal indicada, reconoce al conjunto del alumnado la heterogeneidad y el derecho un sistema educativo que sea flexible y se adapte a múltiples necesidades de la sociedad.

La normativa a la que nos referimos establece que la educación bajo los principios de inclusión favorece la integración y la equidad entre el alumnado, posibilitando en el futuro mayor conciencia de cohesión social, atendiendo a las necesidades de las poblaciones más en riesgo de discriminación o exclusión en el ámbito educativo. Aun así, Vila (2012), nos señala que a pesar de lo anterior, no hay un método o estructura fija que nos muestre la forma para conseguir una interculturalidad plena..

La ley vigente se plantea la adquisición de la competencia intercultural en el ámbito educativo como un reto para la convivencia, y por ello es condición necesaria la búsqueda de espacios comunes de interacción y comunicación entre los diferentes grupos sociales y agentes que pertenecen al ámbito educativo.

2.1.3. LA COMPETENCIA CULTURAL EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Eurídice (2002), en su lectura de diferentes currículos de los Estados miembros de la Unión Europea dentro del marco europeo que corresponde a la educación general obligatoria, concluyó que la totalidad de los países miembros analizados incluyen competencias culturales en sus respectivos currículos, siendo España un país que, según el estudio, ha adecuado las competencias culturales a la hora de elaborar e implementar los currículos escolares.

El término de competencias básicas añade un matiz importante al de competencia. Significa que los alumnos que terminan la educación básica no sólo sean competentes, sino que adquieran las competencias que se consideran esenciales e imprescindibles para toda la vida.

Esta perspectiva que da un nuevo sentido a la Educación Básica trata de encontrar una respuesta adecuada al conjunto de problemas que generan los cambios que se producen en nuestra sociedad.

Debido a los constantes cambios sociales, el sistema cultural ha evidenciado cambios y por lógica los sistemas educativos, de manera que, como hemos comentado en el apartado anterior, con la evolución de esos cambios sociales, se han dictado normativas que dan sentido a esos sistemas educativos introduciendo en los mismos un concepto que hasta hace bien poco no tenía cabida o se trataba en modo muy abstracto y de vital importancia como es la educación intercultural, con el objetivo que los alumnos, cada uno dentro de sus etapa educativa, consiga ser competente culturalmente hablando.

En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Esta orden dedica de manera importante a tratar la diversidad cultural y la interculturalidad dentro de las aulas por parte de la comunidad educativa en competencias específicas.

Dentro de las distintas indicaciones que la diversa normativa de carácter legal por la que tiene origen la Orden Ministerial indicada en el apartado anterior, se cita las competencias relativas a la comunicación lingüística, mostrando dicha competencia como un camino muy interesante para el conocimiento e interacción cultural desde el punto de vista de la diversidad. Otras competencias mencionadas son las sociales y cívicas, que están orientadas a desarrollar la empatía y la aceptación de diferencias entre distintos grupos culturales y sociales, fomentando el respeto, la tolerancia, y la conciencia de comunidad.

La competencia que más significativa por su perfil inclusivo es la competencia en conciencia y expresiones culturales, donde da acogida de una forma determinante el derecho a la diversidad cultural, cuyo objetivo principal es que el que pretende que los estudiantes o alumnos aprecien y valoren, de una forma crítica, aportando sus

creaciones tanto culturales como artísticas de forma expresiva, provocando en ellos una sensación ya no solo de aprendizaje sino de disfrute a la hora de asimilar cultura, generando así una experiencia residual en ellos que harán que los conocimientos sociales que adquieran generen una base más fuerte para construir a partir de ella. Es aquí donde la música se presenta como un nexo común entre distintas sociedades y comunidades, dado que la misma establece lazos entre sociedades distintas culturalmente hablando pero que gracias a la música, construye puentes que unen y eliminan multitud de prejuicios e inconvenientes que sin la música sería muy difícil de atajar, convirtiendo al instrumento de la música en una buena herramienta de docencia cultural.

“La música contribuye a la adquisición de competencias culturales y artísticas legislada por el Ministerio, ya que fomenta la capacidad de comprender, valorar, y escuchar de manera crítica distintas piezas musicales a través de la experiencia conjunta, incidiendo en el conocimiento de distintos tipos de música, estilos, épocas, mensajes que potencian las actitudes abiertas y tolerantes, siendo estos elementos indispensables para la integración y la interculturalidad dentro de las aulas”. Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016).

Los autores anteriores, nos hacen una llamada de atención en la expresión musical entre los alumnos, dado que, no solo a través del sentido del oído en la música, sino con la interpretación de la música, tanto de forma instrumental como con la composición de piezas musicales, fomenta ese trabajo de equipo que a su vez genera ejercicios de interacción entre el alumnado, creando con ello un fuerte vínculo cultural y un asombroso trabajo de integración entre distintos grupos sociales. Los autores igualmente se centra en el vínculo emocional que la música genera entre los alumnos que la comparten, indistintamente de la forma que lo hagan, ya sea expresiva, interpretativa o auditiva, cualquier forma de pedagogía utilizando la música como método, va a potenciar que de los alumnos emanen emociones y sus energías afloren de una forma común y compartida.

El docente, sabedor de las posibilidades que el método de la enseñanza a través de la música le puede proporcionar a la hora de crear esa integración e interacción entre el

alumnado de distintas culturas y su capacidad de asentar unos valores integradores, tiene que saber elegir el momento y el género musical que pueda resultar común o facilitar un nexo de unión entre los alumnos a los cuales serán destinatarios de esta metodología, teniendo en cuenta los objetivos culturales y académicos fijados por el marco legislativo ministerial que regula la enseñanza en la Etapa de Educación Infantil.

2.2. LA MÚSICA COMO TRANSMISORA CULTURAL

La música popular o música folclórica perteneciente a los distintos tipo de sociedades culturales resultan de vital importancia su apertura al público y al resto de sociedades, con el objetivo final de hacer público sus emociones, sus sentimientos, en definitiva su riqueza cultural bajo la expresión musical. El ser humano desde su etapa infantil, aprende por repetición de conductas, por el aprendizaje de costumbres y por experiencias vividas. Con la utilización de la música, la finalidad de transmitir los códigos, costumbres, y conocimientos de una cultura a otra se cumple el objetivo de la transmisión cultural. González (2007).

Bernabé (2012) señala que la música utilizada en Educación Infantil, es una metodología que se aleja de los estándares metodológicos de otros países de Europa o Estados Unidos, enfatizando estos el conocimiento teórico musical y de practicar instrumentos de corte orquestal. En España, la música se trabaja con un enfoque histórico y de aproximación a un desglose analítico y de interpretación de creaciones musicales de distinto género, introduciendo el máximo de estilos culturales. Éste método de trabajo, según la autora, supone que el alumno interioriza que la música no procede de una misma fuente sino que la diversidad cultural y de expresión alcanza unos orígenes históricos muy variados y enriquecedores.

Martínez de Miguel (2009) expuso que en el género del folclore, radica los ejes fundamentales donde las culturas encuentran un nexo común, debido a que este género musical, muestra rasgos tanto históricos como emocionales de las diversas culturas que lo interpretan. El autor analiza el actual enfoque de la legislación en

España en relación con la Educación intercultural, y plantea que dicha legislación tendría que tener un cambio de metodología cuyos objetivos fueran conseguir una comprensión por parte del alumnado de la historia y emociones que el folclore transmite como cultura de la sociedad que lo expresa, generando un nexo intercultural más fuerte. Por lo tanto, Martínez de Miguel (2009) muestra al docente un método de trabajo en Educación Primaria, concretamente en la asignatura de música, como base de la interculturalidad en el proceso de enseñanza. Incluido en el patrimonio cultural de un grupo social se encuentra el folclore *“fruto de los diversos contactos culturales que cada región ha sufrido a lo largo de la historia ya que las culturas no son estáticas y se van modificando a medida que interaccionamos con la propia cultura”* (Martínez de Miguel, 2009: 383).

Para Bernabé (2012) la interculturalidad es una intencionalidad conductual cuyo objetivo se encuentra en toda la sociedad española actual y, en el campo educativo, este objetivo debe formar parte e incluirse en los proyectos de intervención didácticos existente. En las aulas de primaria la práctica de la interacción musical entre el alumnado, muestra la realidad de la diversidad cultural existente en la sociedad, trabajando de esta forma y bajo unos criterios de evaluación fijados y establecidos desde la interculturalidad. Siendo en todo momento flexible a la incorporación de alumnado fruto de las exigencias migratorias a las que un aula se enfrenta constantemente en el actual mundo globalizado.

Martínez (2006) es constante en la idea de que el profesorado se enfrenta a una barrera de dificultad ante la falta de formación y en buena forma, desconocer en la comunidad docente el distinto tipo de género musical que pueda ser útil como método integrador, en muchos casos restringiendo los géneros musicales al género de música clásica occidental. El autor en su exposición ante el anterior fenómeno, define el mismo como etnocéntrico, que obvia las dimensiones culturales que no son estrictamente occidentales y que aportan otros contenidos conceptuales que no se pueden apreciar desde el punto de vista de la música occidental. *“Este fenómeno a la hora de educar a los docentes para enseñar música muestra un déficit en la enseñanza de contenidos didácticos.”*(Martínez 2006)

Bernabé (2012) afirma que para concretar los objetivos interculturales en la práctica musical, los docentes deberían adquirir previamente unos conocimientos musicales cuyo origen no se limitase a occidente e igualmente que mostrase la sociedad actual existente en España, tanto en los centros educativos como en el día a día social. Esto conseguiría alcanzar un acercamiento y con ello una integración y educación intercultural que senara base para su evolución intercultural en nuestra futura sociedad, *“otro objetivo principal se centraría en comprender al otro y la cultura de la que forma parte, convirtiéndose la música en la herramienta/instrumento más adecuado porque está formada por elementos de diferente procedencia, y se comparte un lenguaje común que resulta accesible y comprensible por todos”* (Bernabé, 2012: 238).

Gallego García (2004) plantea que los objetivos interculturales deben garantizar que se incorpora a los currículos de primaria, en el área de música, las características y peculiaridades sociales y culturales a través del fomento de las actividades de audición como herramienta de enseñanza cultural y de diversificación de perspectivas y contenidos. Eh aquí la primera fase del proceso de De esta manera, según el autor, comienza el proceso de expresión cultural a través de la música en las aulas. Los centros educativos son un fórum donde favorecer el sistema de valores y sociales, desde donde el compromiso con la interculturalidad, la diversidad y el aprendizaje a la convivencia entre diversas culturas y/o grupos sociales distintos, es uno de los grandes retos del mundo educativo en el siglo XXI. Para ello la música será un gran instrumento docente para la enseñanza intercultural.

Bernabé (2012) enfatiza que practicar música abre la mente a diferentes fenómenos estéticos porque el uso de la música transmite sentimientos universales, etc. Por tanto, parecería lógico considerar la música como un instrumento para unir la propia identidad y la identidad del otro. Es preciso decir que el proceso de educación musical presenta ciertos rasgos metodológicos, conceptuales y de base práctica que lo convierten en la herramienta educativa idónea para desarrollar la interculturalidad, entendida como la construcción de una identidad cultural compartida como lo demuestran los lineamientos del apartado anterior.

“La práctica de actividades musicales desarrolla los valores grupales y el aprecio por los estilos musicales de los demás. Estos objetivos son vitales para asegurar una educación intercultural exitosa en esta etapa”. (Giráldez, 1997, p. 184). El autor señaló que explorar y practicar música que no forma parte del grupo social a la que el alumno pertenece, no significa una pérdida de la identidad cultural, sino que amplía la cultura en el aprendizaje permitiendo avanzar en común a las diversas culturas que forman el grupo que forma el aula.

Se precisa una atención global para enfocar la docencia de la interculturalidad a través de la música. Moreno (2010) incide en que la labor del docente no se limita a ofrecer conocimientos sobre distintas materias, sino que implica que los estudiantes reciban una instrucción completa para que dentro de su sociedad, puedan desarrollar lo aprendido e interiorizado, tanto en la sociedad de acogida de los conocimientos como en la sociedad que da origen a los mismos. La sociedad no consiste en un término singular, ha de entenderse como que cada ser humano pertenece a grupo social, y que indudablemente puede ser distinto y diverso. Navarro (2008) también consideró que la música, por sus características interpretativas, compositivas e incluso didácticas, es una herramienta que facilita la comprensión de la interculturalidad y la enseñanza del respeto a la diversidad.

2.3. DISCRIMINACIÓN SOCIAL Y RACIAL.

Para Madrid (2011), el racismo se basa en la creencia de que la raza es el factor determinante de los rasgos humanos y provoca esta discriminación cuando las personas son tratadas de manera diferente según sus características físicas u origen étnico. La discriminación en la educación implica tratar a los estudiantes de manera diferente según su pertenencia a un determinado grupo social. Encarna el trato desigual de los estudiantes, por razones que nada tienen que ver con sus derechos o capacidad. El autor enfatiza que la discriminación en la escuela es una actitud de profesores y administradores que resulta de los prejuicios sociales.

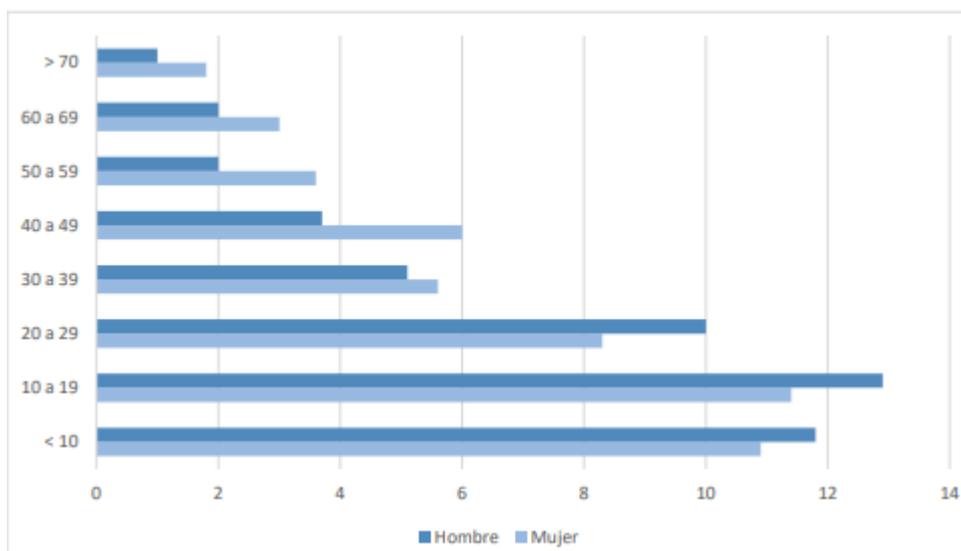
Actualmente, se calcula que en España hay alrededor de 750.000 gitanos, mientras que, en Castilla y León, viven alrededor de 26.500 gitanos, representando menos del

1% de la población total. Destaca su presencia en las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña, Valencia y Madrid, mientras que en Castilla y León prevalece su presencia en las provincias de Valladolid, Burgos y León (Junta de Castilla y León, 2018).

Las características que presenta la población gitana en España son heterogéneas y variadas. Un prejuicio que gran parte de la sociedad tiene es asociar diferentes situaciones de carencia de diferentes recursos, así como la situación de exclusión social tan solo por formar parte de una etnia concreta, en este caso, la población gitana.

Según los estudios sociodemográficos consultados un tercio de la población gitana en España tiene una edad inferior a 16 años. Además, como podemos observar en la siguiente figura, prevalece la población menor a 30 años, suponiendo alrededor de un 66% de todo el colectivo (Fundación Secretariado Gitano, 2013) También se puede observar, que, a partir de los 40 años, la población femenina prevalece frente a los varones en todos los segmentos de edad.

. Figura 1: Disgregación por sexos de la población gitana



ELABORADA A PARTIR DE LOS DATOS DE LA FUNDACIÓN SEGRARIO GITANO (2018)

En España y en muchos otros países europeos la minoría gitana todavía sufre algún tipo de discriminación social. El activista Jan Stejskal afirmó que muchos gitanos checos son enviados, injustificadamente, a escuelas con alumnos que tienen dificultades de aprendizaje o algún tipo de trastorno menor. Madrid (2011), enfatiza que Stejskal afirmó que la discriminación contra los niños romaníes es un hecho cotidiano y que más de 10 millones de niños romaníes están escolarizados en instituciones especiales, lo que representa alrededor del 27% de toda la población escolar gitana, a pesar de que tienen un nivel cognitivo y un desarrollo intelectual como el de cualquier otra persona. En su opinión, es injustificable que los maestros y administradores los traten de manera diferente a otros niños.

Para atenuar este efecto, ha propuesto un interesante proyecto educativo integrador que lleva por título: 'Juntos en la escuela'.

En la celebración del día internacional del Pueblo Gitano del año 2010, el Consejo de Europa denunció el racismo político que padece la población gitana. Según esta organización, la escasa representación institucional de la minoría gitana en Europa y el fracaso de los programas de integración implementados por los países europeos parecen ser las principales causas que explican la situación actual. Su singularidad étnica y el desconocimiento cultural por parte de la población mayoritaria, ha incidido notablemente en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. De unos años a esta parte, ha comenzado a implementarse el estudio de la cultura gitana de la mano de la introducción de estudios interculturales, que ha permitido su inclusión en las áreas curriculares de algunos de los países en los que esta población tiene presencia.

En este campo, la contribución de Solórzano (1997) y la teoría crítica de la raza ha sido muy influyente. Estos estudios sostienen que la instrucción y el aprendizaje son actividades determinadas socialmente, donde factores sociales como la atmósfera del aula, los sentimientos, la empatía, el interés cultural, los prejuicios, los estereotipos, las relaciones interpersonales y las expectativas, entre otros, influyen en gran medida en la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Solórzano afirmó que los maestros eficientes, desde un punto de vista multicultural, se preocupan no solo por los estudiantes como individuos sino también como miembros de grupos étnicos y

sociales específicos. Son sensibles a los grupos de estudiantes y afiliaciones culturales. Desde esta perspectiva, las relaciones interculturales en el aula son una fuente invaluable de conocimiento y enriquecimiento mutuo en el contexto de la diversidad cultural de los estudiantes, siempre que el docente pueda beneficiarse de ella. Pero si los docentes descuidan estos contextos multiculturales o los ignoran, pueden surgir conflictos interculturales que produzcan frustración, segregación, discriminación y rechazo social entre los grupos étnicos.

Igualmente, Madrid (2011) también describe cómo la población gitana se asocia con la marginación, las malas condiciones de vida y la desconfianza. Por esta razón, la sociedad no se da cuenta o ignora que una gran cantidad de gitanos se han integrado en la sociedad sin perder su origen étnico e identidad. Lamentablemente, estos segmentos de la población parecen invisibles mientras que el único sector visible está relacionado con las condiciones de vida negativas descritas anteriormente.

Dos objetivos importantes de la escuela del siglo XXI son fomentar la educación intercultural y garantizar a todos los pueblos su derecho a una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social. En relación a esto, De Haro se pregunta (2009: 190): ¿realmente estamos integrando a las personas cuando sus referentes culturales son olvidados, silenciados y negados, cuando son rechazados y segregados de las organizaciones homogéneas promovidas por las instituciones, cuando algunos prejuicios? y ¿Los estereotipos son reproducidos por agentes sociales, cuando se produce un fracaso escolar en las escuelas o cuando no se da una convivencia armónica y pacífica?

Como menciona Madrid (2011), varios estudios sobre la escolarización de la minoría gitana han revelado su absentismo, abandono de la educación obligatoria, un alto porcentaje de fracaso escolar y su escasa presencia en la educación secundaria superior y universitaria. Además de eso, todavía existe cierto grado de reticencia, discriminación y segregación asociada a ser gitano en una escuela de 'payos'.

El absentismo escolar en la población gitana sigue latente hoy en día en España, puesto que la tasa de abandono escolar temprano es de un 63,4% para dicha comunidad, frente a un 19,4% para el conjunto de la población (Fundación Secretariado Gitano, 2013). Desde un punto de vista social, la socialización latente hace que exista mucha desigualdad entre el alumnado, generando así numerosos prejuicios hacia la comunidad gitana. Esto ha supuesto un declive en su desarrollo personal dado que carecer de atención en numerosas ocasiones ha podido ocasionar el abandono temprano de las aulas

Póveda y Martín (2004) indicaron que los resultados educativos de los estudiantes gitanos son desalentadores, la mayoría de los estudiantes gitanos no completan la educación obligatoria española (que se extiende hasta los 16 años) con éxito y, a nivel nacional, el número de estudiantes gitanos que llegan a la educación superior es tan bajo que estos pueden ser 'identificados personalmente'. Aunque hay presencia de estudiantes gitanos en aproximadamente el 50% de las escuelas españolas, dados los patrones sociogeográficos discutidos anteriormente, hay un número significativo de escuelas en España que tienen una mayoría de estudiantes gitanos y que una gran parte puede verse como escuelas biculturales (compuestas por estudiantes gitanos, estudiantes payos no gitanos y atendidos por personal payo).

La principal respuesta educativa a esta situación, especialmente en este último tipo de escuelas, es la educación compensatoria; como es de esperar, la lógica pedagógica de este enfoque destaca los déficits educativos y las desventajas socioculturales que padecen los niños gitanos. Tal interpretación del problema es dominante en el pensamiento educativo español y, por el momento, las explicaciones alternativas como las descritas en la primera parte de la introducción no se han desarrollado ni ganado suficiente fuerza.

La educación compensatoria dentro de las escuelas tiene muchas variedades (Póveda y Martín, 2004). Formalmente, la presencia de alumnos en una escuela que reúnan los requisitos de las medidas compensatorias implica un cambio en la proporción alumno-profesor y la presencia de personal suplementario. Más allá de esto, las escuelas son

libres de organizar sus programas compensatorios de varias maneras, como brindar apoyo adicional en el aula 'regular' o tener pistas 'separadas' de clases para unas pocas / varias / todas las horas del día para compensar. Los arreglos de instrucción dentro de estas clases pueden ser igualmente variados, desde actividades rutinarias basadas en simulacros hasta una amplia gama de medidas curriculares heterogéneas y creativas.

Evaluar la educación compensatoria en español es un asunto complicado, pero las lecturas más escépticas sugieren que, independientemente de los arreglos particulares, los resultados no son positivos, y que se mantienen medidas de segregación a lo largo de la carrera educativa de los alumnos, lo que resulta en la finalización sin éxito de la educación obligatoria. Ante esta situación, una cuestión clave respecto a la educación de los niños gitanos sería examinar las bases sobre las cuales se toman las decisiones para que los niños sean incluidos en la educación compensatoria, especialmente si su implementación es de naturaleza segregadora.

Póveda y Martín (2004) aportaron que el comportamiento de los estudiantes gitanos en el aula se utiliza como un factor en este proceso de decisión, debido a que es razonable suponer que este comportamiento será similar en todos los arreglos educativos, los cuales no varían sustancialmente, por lo tanto, podría conducir a evaluaciones educativas negativas. Dentro de estas preguntas los fenómenos de interacción son relevantes, un argumento que se apoya en nuestros propios hallazgos y en otras investigaciones.

Unamuno (2003) ha examinado en detalle las representaciones discursivas que los maestros que trabajan en las escuelas mayoritariamente gitanas han construido para comprender el lugar de los estudiantes y las comunidades gitanas dentro del sistema escolar. Este gran maestro, ha propuesto la noción de delimitación sociolingüística para cubrir la forma en que los maestros payos señalan una diferencia crucial entre el repertorio comunicativo de estudiantes y adultos gitanos y la población mayoritaria ('la gente normal' en términos de sus participantes). Por parte del profesorado como argumento explicativo para justificar y resolver las limitaciones educativas y los malos resultados que presentan los niños gitanos; cómo esta delimitación se materializa en la

interacción diaria del aula se convierte en un tema importante, dado que puede ser uno de los argumentos utilizados para proponer a los estudiantes como candidatos a medidas compensatorias, especialmente si estas implican sacar al niño del aula regular.

Debido a índices 'técnicos', como logros curriculares estandarizados o pruebas psicométricas, muchos niños gitanos (que no son considerados para medidas compensatorias) cumplirían con la acción compensatoria criterios, de los estudios disponibles que analizan la educación compensatoria en España. Inferimos que, en opinión de Póveda y Martín (2004), el comportamiento cotidiano de los estudiantes gitanos y el grado en que interrumpe la actividad del aula es, de hecho, la principal fuente de evidencia que utilizan los profesores para iniciar un proceso que podría retirar al niño gitano del aula. Regular es quizás el estudio más completo sobre este tema y, de hecho, muestra cómo en la práctica se implementan medidas compensatorias de retirada para los niños 'inquietos y ruidosos' (frente a aquellos con desventajas curriculares evaluadas formalmente), que en las escuelas multiétnicas también tienden a ser niños gitanos hasta tal punto que, en las escuelas que estudió su equipo, las clases de "educación compensatoria" se consideraban "las clases de los niños gitanos".

2.3.1. DISCRIMINACIÓN HISTÓRICA DEL PUEBLO GITANO.

El pueblo gitano se enfrenta a la marginación y la exclusión en toda Europa. Brüggemann (2014) manifestó que en general, se cree que la educación, que generalmente se considera una condición previa para la movilidad social ascendente, desempeña un papel clave en la mejora de la situación de los romaníes. Esta creencia está fuertemente apoyada por varias organizaciones internacionales como la Unión Europea, el Consejo de Europa, el Banco Mundial y el Open Society Institute y se refleja en varios enfoques de políticas y estrategias de financiación internacionales y europeas. Numerosas publicaciones han argumentado en repetidas ocasiones que los romaníes están muy desfavorecidos en términos de participación educativa (por ejemplo, asistencia a la escuela), productos (por ejemplo, logro escolar) y resultados (por ejemplo, perspectivas de empleo).

Brüggemann (2014) en sus investigaciones, describió, explicó y sugirió posibles reacciones a las desventajas educativas a las que se enfrentan los romaníes. Una suposición común es que esa desventaja educativa de los romaníes puede explicarse por factores principalmente relacionados con su propia cultura, refiriéndose a investigadores como Lee y Warren, por ejemplo, que suponen que históricamente la discriminación y la marginación experimentadas, el 'estilo de vida nómada', una identidad grupal cohesiva, el mantenimiento de los límites y el uso del romaní como un 'lenguaje secreto han producido un particular sistema educativo romaní'.

En este sistema educativo, se supone que la lectura y la escritura son "conceptos ajenos" y las escuelas son "instituciones ajenas" vistas como "adversas" de la cultura romaní. Se supone que los romaníes perciben el tiempo que pasan en las escuelas como "desperdiciado" y la escolarización como "contraproducente", mientras que en el "sistema educativo romaní", la educación "sólo se da en el contexto de la actividad de la vida real" (Brüggemann, 2014).

De manera similar, Brüggemann (2014), Smith -1997- dibuja una imagen bipolar de dos entendimientos de educación mutuamente excluyentes, afirmando que muchos gitanos no perciben la educación institucional 'como práctica, esencial o necesaria para sus hijos' debido a 'estructuras, valores e intereses opuestos'. Además de las intenciones benignas de los autores, cuyo objetivo principal es intentar desarrollar un enfoque crítico hacia la educación general, sus argumentos se basan en el concepto estático de cultura antes mencionado y corren el riesgo de identificar la cultura romaní como esencialmente diferente.

Otras investigaciones sobre la educación romaní se han basado explícitamente en la teoría EC del rendimiento escolar. La teoría de la EC aplicada al rendimiento de los estudiantes romaníes asume que la exclusión histórica y la marginación actual de los romaníes ha contribuido a la subordinación que da como resultado problemas de estatus y reacciones a problemas de estatus que son comparables a los identificados por Ogbu.

2.4. LA COMUNIDAD GITANA EN ESPAÑA

Para entender mejor a la comunidad gitana en España se requiere conocer los rasgos más significativos de su cultura e historia-

“La población gitana tiene su origen en una región del norte de la India conocida como “la región de los cinco ríos” lo que hoy en día se conoce como el Punjab. El deterioro y empobrecimiento de esta población en este lugar provocó el abandono de esas tierras, convirtiéndose de esta manera en nómadas”. (Aparicio, 2006, p. 142)

“No fue hasta casi en el siglo XV cuando llegaron a nuestro país, tras 400 años migrando a través de Asia y África. En el año 1425, bajo el reinado de Alfonso V “El Magnánimo”, fue cuando por primera vez se tiene constancia documentalmente de su presencia en la Península Ibérica y más concretamente en el Reino de Aragón” (Leblon, 1993, citado en Aparicio, 2006, p. 145)

“Las políticas de la Península fueron muy tolerantes con la cultura de estos recién llegados, pero toda esta situación cambió con la llegada de los Reyes Católicos al trono ya que fueron ellos los que terminaron con las pocas libertades que le quedaba al pueblo gitano” (Aparicio, 2006, p. 146), como puede apreciarse *“tras la “pragmática de Medina del Campo” redactada el 4 de marzo de 1499. Durante el siglo XVII, muchos delincuentes se hacían pasar por gitanos usando formas similares de vestir iguales a ellos para así pasar desapercibidos, lo que provocó que se empezara a confundir a los gitanos con delincuentes y bandidos.”* (Aparicio, 2006, p. 148).

“Durante el reinado de Felipe IV (primera mitad del siglo XVII), el desdén de los gitanos continuó aumentando, hasta el punto de que podían ser detenidos, convertirse en esclavos o incluso, ser asesinados.” (Aparicio, 2006, p. 149) *“También durante el reinado de Felipe V (primera mitad del siglo XVIII) continuaron las persecuciones para este colectivo, separando a estos en ciudades y pueblos concretos para tenerlos vigilados y donde se les obligaba a abandonar su forma de vida nómada, su lengua, su forma de vestir, etc.”* (Aparicio, 2006, p. 151).

“En el año 1783, durante el reinado de Carlos III (finales del siglo XVIII), se produce un cambio en la situación de los gitanos. En este año, se lleva a cabo la

redacción de la última pragmática, en la cual se devuelve a los gitanos la libertad laboral, permitiéndoles trabajar en diferentes trabajos y la libertad de elección domiciliaria. Además, el reinado de Fernando VII (principios del siglo XIX) fue un momento clave en el que empiezan a producirse cambios importantes para este colectivo. Uno de ellos se produce en la Constitución de 1812, en la cual se expone que se considera legalmente al gitano nacido en España por primera vez desde su llegada a la Península.” (Aparicio, 2006, p. 154).

En el periodo histórico de España que transcurre durante la dictadura del General Franco, por parte del régimen dictatorial se imponen al pueblo gitano nuevas obligaciones, como por ejemplo: obligatoriedad de habla de la lengua castellana considerando el romanó como lengua de delincuentes, la aplicación de la “Ley de Peligrosidad Social”, etc.

“Pero no es hasta la Constitución del 6 de Diciembre de 1978, cuando por primera vez en España, se reconoce la igualdad de los gitanos ante la ley, considerándose delito, cualquier caso de discriminación racial hacia la etnia gitana.” (Aparicio, 2006, p. 159).

En estos momentos, la sociedad gitana tiene reconocido todos los derechos que afecta a todo ciudadano en España, al igual que les afectan las mismas obligaciones, tanto cívicas como sociales. Poseen asociaciones representativas que buscan el progreso de su cultura y sociedad, trabajando por la integración de la cultura gitana en todas las sociedades existentes en España, constituyendo un gran reto al que hoy en día le queda mucho recorrido.

2.4.1. EL ALUMNADO GITANO EN LA ESCUELA.

La situación educativa de los gitanos también es extremadamente precaria (CNIIE 2014; MI 2009). Solo el 9% completa sus estudios en la etapa de Educación Secundaria y / o formación profesional intermedia, mientras que solo el 2.6% completa estudios avanzados. El 61,1% de los niños y el 64,3% de las niñas de 12 a 16 años abandonan la escuela por diversas razones: (1) quieren trabajar (27,3%), (2) tienen que cuidar a sus hermanos (28%) o (3) no les gusta la escuela o se aburren (10%) (CNIIE 2014). Entre los

estudiantes gitanos que permanecieron en la escuela, solo el 32% aprobó sus clases del año anterior, en comparación con el 58,1% de los payos (MI 2009).

La tasa de absentismo escolar de los gitanos es del 64% en comparación con el promedio nacional del 13%. Si bien los estudiantes gitanos y payos tienen niveles de educación similares hasta los 14 años, la brecha aumenta dramáticamente después de los 16 años, cuando solo el 20.8% de los gitanos continúan sus estudios en contraste con el 71.1% de los jóvenes payos (Europa Press 2013). El informe del Ministerio de Igualdad (MI 2009) concluye que la alta concentración de alumnos gitanos en escuelas segregadas y clases especiales da como resultado una educación de menor calidad, lo que aumenta el riesgo de marginación y gueto. También advierte que factores como la falta de atención a la diversidad en el currículo, la uniformidad de las estrategias de enseñanza y las formas inadecuadas de relacionarse con las familias contribuyen a la discriminación. Finalmente, el informe reconoce que a veces los educadores exhiben prejuicios que se manifiestan como un trato injusto hacia los estudiantes gitanos (MI 2009).

Poveda y Martin (2004), muestran que la causa fundamental de los problemas escolares entre los gitanos radica en la falta de comunicación y comprensión que surge de las limitadas interacciones cotidianas entre los estudiantes gitanos y los maestros payos. Este patrón de segregación y discriminación contra los niños romaníes en las escuelas no es exclusivo de España y también se ha detectado en muchos otros países europeos (Albert et al. 2015). Albert et al. (2015) señalan que la segregación escolar de los niños romaníes es multifacética (adopta varias formas), generalizada (se extiende a todas partes) y está arraigada (ha estado en curso durante décadas).

Por otro lado, la población gitana en España ha experimentado importantes mejoras educativas en las últimas décadas, gracias al avance del estado de bienestar, los servicios sociales y las medidas específicas adoptadas para compensar las desigualdades. Estas iniciativas gubernamentales incluyen la estrategia nacional para la inclusión social de los gitanos en España 2012-2020, adoptada por el Consejo de ministros el 2 de marzo de 2012. Además, los programas de educación compensatoria

diseñados para niños desfavorecidos con necesidades especiales han proporcionado abundantes recursos para satisfacer las diversas necesidades. de estudiantes gitanos y mejorar su integración social (Salinas 2005).

Aunque estos programas compensatorios han sido criticados por la desigualdad de acceso, varios estudios han demostrado su eficacia para cerrar la brecha en las desigualdades entre estudiantes de diferentes clases sociales y orígenes culturales (Junta de Andalucía 2011; Madrid 2010)

A medida que las políticas cambiantes, las agendas políticas y la dinámica social conducen a un mayor número de estudiantes de la primera infancia en la educación pública, lo que afecta el desarrollo profesional, los recursos y los problemas de programación, los educadores musicales pueden brindar experiencias musicales efectivas y apropiadas para la edad de sus estudiantes más jóvenes con capacitación adicional y materiales.

Primero, Moreno (2010) asevera que los docentes en la asignatura de música adquieren más conocimientos sobre las necesidades de desarrollo de un alumno de educación infantil, facilitando asociaciones o grupos de trabajo y colaboración con otros docentes de la primera infancia en la escuela. Este tipo de grupos de trabajo, desarrollan el "qué" y "cómo" los niños están adquiriendo los conocimientos que los docentes están transmitiendo, los maestros de música de la primera infancia pueden ver qué oportunidades de aprendizaje integral podrían incorporarse en el aula de música. Este tipo de retroalimentación, tanto con el alumno como con los docentes colaboradores, nos permite comprobar mediante visitas repetitivas y de corta duración en las aulas de la primera infancia, con el objetivo de observar a los niños como son capaces de adquirir conocimientos en distintos momentos y durante el tiempo de aprendizaje individual, en grupos pequeños y en grupos grandes.

La observación de los alumnos mientras juegan e interactúan entre ellos y con el docente, nos aporta un dato real para una persona que no esté acostumbrada a esta

etapa educativa. La lluvia de ideas, individualmente y con los maestros de la primera infancia, puede resultar en la provisión de entornos de aprendizaje similares en el aula de música (Campbell y Scott-Kassner, 2013). A través de trabajos de colaboración, el docente de la asignatura de música puede ayudar a los demás docentes del aula a trasladar la música como método para otras asignaturas.

Los docentes de música deben desarrollar un plan de estudios exploratorio que contenga numerosas actividades musicales apropiadas para la edad. Los alumnos de educación infantil necesitan que la música les niños pequeños necesitan percibir la música desde diversos enfoques y formas vehiculares, como cantar, tocar instrumentos, escuchar, moverse, componer e improvisar para ellos mismos creen su propio significado así como su conciencia y desarrollo de los aspectos funcionales de la música (Kenney, 2004). Los Estándares Nacionales de Educación Musical (NAME, s.f.) sirven como un referente para la organización de grupos y actividades de trabajo en los centros en el que se establezcan habilidades musicales fundamentales (Kenney, 2004). Los educadores musicales necesitan encontrar múltiples formas de abordar el desarrollo musical de los niños, lo que incluye diseñar varios sitios para la instrucción, múltiples estrategias para la participación y varios métodos de impartición (Fox, 2000).

Los niños perteneciente a educación infantil tienen una necesidad de tiempo y libertad para explorar y escuchar; aprenden construyendo el conocimiento a través de su interacción con el entorno (Kenney, 2004). Durante los primeros años de instrucción musical, los niños necesitan estar inmersos en la creación activa de música a través de la exploración de sonidos, timbre, melodía, compás, ritmo y movimiento (Scott, 2004).

Los profesores deben ser eficaces a la hora de cubrir las necesidades de evolutivas de sus alumnos más pequeños, siendo capaces de desarrollar un plan de estudios que comprenda actividades centradas en el niño con el maestro disponible para brindar apoyo cuando sea necesario (Mueller, 2003). Crear un ambiente idóneo de aprendizaje musical en el que confluya la individualidad del alumno junto con la sociabilidad con el

resto del grupo y también con grupos distintos al que pertenece, encontrando así una manera óptima e integral de enseñanza. (Mueller, 2003).

Aunque un período de instrucción de 45 minutos (o más) se prevea excesiva en el tiempo, con unos recursos y métodos apropiados, encontraremos una combinación de aprendizaje llevada a cabo por el docente y protagonizada por los alumnos. Aunque la instrucción en grupos grandes dirigida por el maestro es el arquetipo de instrucción más común utilizado en la práctica actual de la educación musical (Morin, 2001), ese modo de impartir no será tan exitoso con los niños pequeños. Los educadores musicales que encuentran oportunidades para el juego musical, en lugar de la instrucción directa, pueden mejorar la forma exploratoria en la que los niños pequeños aprenden (Kenney, 2004).

2.4.2. La escolarización de la población gitana en la escuela.

Clavería y Alonso (2005) aportaron que, dados los patrones de racismo y la invisibilidad histórica y política de Romà, los educadores, políticos, investigadores y otros han generado muchas explicaciones en un esfuerzo por interpretar y comprender la desafección de Romà por la escolarización. Por ejemplo, algunos podrían interpretar el hecho de que solo el uno por ciento de los romaníes participe en la educación superior como un espejo del legado en curso de discriminación histórica y actual, mientras que otros lo interpretarían como una prueba de que los romaníes no tienen ningún interés cultural en el acceso a la universidad.

Las teorías que han informado las explicaciones de la desafección romana se pueden agrupar en dos perspectivas: etnocentrismo y relativismo. Como parte de tradiciones filosóficas más amplias, cada una trae una serie de creencias y suposiciones que definen “al otro” y “su” condición. Veladas bajo estas tradiciones de etnocentrismo y relativismo, se encuentran las creencias y actitudes que perpetúan los patrones de

racismo en la investigación, la política y la práctica educativas descritas en secciones anteriores de este artículo.

Desde el enfoque etnocéntrico, el etnocentrismo se define como el supuesto de que una raza o cultura es superior a otras, estableciendo ésta como el modelo universal que debe adoptarse y excluyendo a las otras. En el caso que nos ocupa, nuestra cultura occidental ha tratado casi siempre de ser el modelo de referencia de las demás (Clavería y Alonso, 2005). El grado de permisividad de otras culturas, ha dependido del grado de tolerancia del país en el que nos encontremos. La divergencia de este patrón se interpreta como una amenaza para la unidad y la estabilidad del mundo. Bajo esta tradición, como sostiene Amartya Sen (Clavería y Alonso, 2005), *“Se invita al mundo a unirse al club de la 'democracia occidental' y a admirar y respaldar los 'valores occidentales' tradicionales”* (p. 233) que son vistos como universales y, como tales, se asume que son correctos y apropiados para todas las sociedades y culturas.

La perspectiva etnocéntrica lleva a interpretaciones del bajo rendimiento de los gitanos en educación como una necesidad para que los gitanos acepten los valores occidentales, se despojen de su identidad e integren en la cultura dominante para tener éxito. Explica así el desafecto de los Romà por la escolarización como un déficit, es decir, una desviación del valor universal del aprendizaje (Clavería y Alonso, 2005).

Las políticas educativas que se derivan de este trabajo tienen como objetivo corregir este déficit mediante la asimilación y transmisión de valores hegemónicos que disuelvan la diferencia que se considera la causa del fracaso de los estudiantes. Numerosas investigaciones en Ciencias Sociales han demostrado que muchas prácticas educativas reflejan este enfoque de manera muy sutil, como se ve, por ejemplo, en las creencias o expectativas de los docentes sobre las habilidades académicas de sus alumnos romaníes (Clavería y Alonso, 2005). Este etnocentrismo subyacente se ilustra con las reflexiones de un director de una escuela en Dorset, Inglaterra. Cuando un grupo de familias romaníes se instaló en Dorset, el director enumeró todas las dificultades a las que se enfrentó la escuela para acoger a los recién llegados:

1. Problemas educativos y sociales de los propios niños gitanos
2. La necesidad de una estrecha cooperación y la construcción de relaciones reales entre la escuela y los padres gitanos
3. El problema de la integración en la comunidad escolar
4. La necesidad de garantizar un impacto mínimo en las oportunidades
5. Estrategias Educativas y sociales de los niños de la aldea
6. La necesidad de evitar cualquier alienación entre la escuela y los padres de la aldea.

En el estudio de Clavería y Alonso (2005) el director identificó claramente el "problema" como la cultura de los niños y no como la incapacidad de la escuela para atender a una diversidad de estudiantes. El director no solo previó los problemas de integración de los niños romaníes, sino también el impacto negativo que esa presencia podría tener en los niños del pueblo, cuyo aprendizaje percibía como amenazado por los recién llegados. Fue más allá y denunció la falta de atención prestada al *"impacto que un conjunto ajeno de valores y cultura podría tener sobre los niños asentados de la escuela"* (Clavería y Alonso, 2005, p. 15). El director estaba más preocupado por el aprendizaje de los niños del pueblo que por los niños romaníes. Cuando la cultura romaní es considerada la causa del fracaso educativo no solo de los niños romaníes sino también de los niños que entran en contacto con ellos, entonces se hace necesario diseñar medidas para eliminar "las raíces del problema". Culpar a la cultura minoritaria por su desafección es una consecuencia del carácter etnocéntrico de las escuelas convencionales establecidas sobre la base del canon occidental, blanco y europeo, como lo demuestra la cultura escolar, el calendario, los valores y el plan de estudios.

Clavería y Alonso (2005) nos señala que desde esta posición de superioridad cultural, el carácter etnocéntrico de una escuela es invisible e intocable. Las escuelas ya están diseñadas y las familias tienen que aceptarlas como son o renunciar a la educación de

sus hijos. Por ejemplo, la antropóloga romaní Ana Giménez Adelantado encuestó a 261 estudiantes romaníes españoles, de los cuales el 48,9 por ciento tuvo más de cinco ausencias injustificadas en un mes (Clavería y Alonso, 2005).

Las investigaciones llevadas a cabo por Ana Giménez, Clavería y Alonso (2005) también indicaron que el 21.15 por ciento de esas ausencias se debieron a la ocupación de la familia en trabajos agrícolas de temporada o ventas callejeras. Tradicionalmente, desde la perspectiva etnocéntrica de las escuelas, los profesores consideran estas razones inaceptables para la ausencia y asumen que las familias romaníes no se preocupan lo suficiente por la educación de sus hijos. No se reconoce el hecho de que las familias romaní no tienen más remedio que faltar a la escuela si quieren sobrevivir.

En cualquier caso, la estructura escolar y la organización del tiempo, es decir, la justificación de solo cinco días de ausencia, el cierre de la escuela para los días santos cristianos y tres meses de vacaciones de verano está diseñada para familias con trabajos estables y cercanos. Quizás estas familias romaníes preferirían que los tres meses de vacaciones de verano coincidieran con su trabajo de temporada y no faltar a ningún colegio, pero las autoridades no las consultan ni las tienen en cuenta a la hora de fijar los calendarios escolares.

Por otra parte, Lilla (2004) en su 'Informe sobre la discriminación de los niños romaníes en la educación', constató que, en 2000, el Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial describió "el lugar de las comunidades romaníes entre los más desfavorecidos y más sujetos a discriminación en el mundo contemporáneo". Durante la última década, las organizaciones internacionales, incluida el Parlamento Europeo y la Comisión Europea han demostrado un fuerte compromiso con la inclusión social de los romaníes como grupo étnico minoritario que necesita protección debido a la pobreza extrema, la indigencia, la privación de derechos y el nivel extremo de exclusión social que sufren.

Lilla (2004) enfatiza que la discriminación contra millones de niños romaníes en las escuelas es un problema económico, político y social grave, como lo señalaron recientemente el PNUD y el Banco Mundial. La recomendación del Consejo sobre

medidas efectivas de integración de los gitanos en los estados miembros advierte que “la situación de los niños gitanos en la Unión es particularmente preocupante, debido a una serie de factores que pueden hacerlos especialmente vulnerables y expuestos, entre otras cosas, a problemas de salud, vivienda, mala alimentación, exclusión, discriminación, racismo y violencia. La exclusión social de los niños romaníes suele estar vinculada a la falta de registros de nacimiento y documentos de identidad, a la baja participación en la educación y el cuidado de la primera infancia, así como a la educación superior, y a las elevadas tasas de abandono escolar. La segregación es una barrera seria que impide el acceso a una educación de calidad”.

El Informe de Lilla (2004) nos muestra que, a pesar de la preocupación expresada a nivel internacional y europeo, la encuesta más reciente realizada por la Agencia de Derechos Fundamentales en los Estados miembros con una población romaní considerable muestra que la situación es más grave ahora que nunca antes. Aproximadamente “el 90% de los romaníes encuestados vive en hogares con un ingreso inferior al del umbral de pobreza nacional”. Un resultado más sorprendente indica que “en promedio, alrededor del 40% de los romaníes viven en hogares donde alguien tuvo que irse a la cama con hambre al menos una vez en el último mes porque no podían permitirse comprar alimentos”. La encuesta realizada comparó la escolarización de los niños en áreas segregadas y encontró que una mayor proporción de niños romaníes no asisten a la escuela primaria que los niños no romaníes en situación similar que viven en el vecindario.

En la encuesta de la FRA, al menos el 10% de los niños romaníes de 7 a 15 años en Grecia, Rumanía, Bulgaria, Francia e Italia no asisten a la escuela. En la práctica, la exclusión social equivale a la exclusión del lugar de trabajo, la segregación en la vivienda y la educación.

Como derecho de empoderamiento, la educación es el vehículo principal por el cual los adultos y niños marginados económica y socialmente pueden salir de la pobreza y obtener los medios para participar plenamente en sus comunidades”. Es alarmante que la discriminación estructural contra los niños romaníes en la educación esté muy

extendida e inquebrantable ante los esfuerzos realizados para desmantelarlo. La educación segregada puede adoptar la forma de organización de clases separadas solo para romaníes y donde los grupos de estudio separados pueden provenir de diferentes niveles de estándares curriculares dentro de la misma clase.

Existen investigaciones que señalan que la segregación entre escuelas puede tener, entre otros, tres orígenes diferentes: segregación regional o de vivienda existente entre grupos étnicos, pruebas psicológicas inapropiadas o culturalmente sesgadas que conducen a la colocación de niños romaníes sin discapacidad en escuelas especiales de recuperación para discapacitados mentales, y la presencia de escuelas privadas, fundaciones o escuelas religiosas que imponen requisitos adicionales, como exámenes de ingreso o tasas de matrícula, de las que los niños romaníes están excluidos de facto debido a sus desventajas sociales.

Según Lilla (2004) la segregación individual, en forma de una supuesta educación en el hogar o una exclusión total de la escuela, también es un tipo de segregación generalizado. Los niños romaníes a menudo se concentran en escuelas o clases deficientes que siguen planes de estudio inapropiados, lo que claramente equivale a una discriminación directa. Aunque, por regla general, la mayoría de los Estados miembros adoptan medidas de acción positivas para promover la educación de los niños romaníes, rara vez se imparte educación en las lenguas minoritarias que hablan los romaníes debido a la falta de material didáctico y de profesores competentes en estos idiomas.

Las instalaciones preescolares que podrían superar con éxito las deficiencias del idioma son inexistentes o no están disponibles para los romaníes que más las necesitan. En algunos Estados miembros, las niñas romaníes pueden abandonar la escuela antes que los niños. A lo largo de su educación, una gran proporción de niños romaníes se enfrentan al acoso de sus compañeros, profesores y padres no romaníes, un hecho que impide que muchas familias romaníes matriculen a sus hijos en escuelas integradas. Los Estados miembros pueden resultar de políticas de exclusión, los problemas de

abandono temprano y bajo rendimiento son indicadores de discriminación estructural o institucional en los antiguos.

Para Lilla (2004) el hecho de que varios actores dentro del sistema escolar no proporcionen educación inclusiva y las menores expectativas para los niños romaníes en comparación con los estudiantes mayoritarios constituyen una discriminación institucional. Esto, a su vez, se traduce en absentismo y abandono temprano, es decir, una exclusión efectiva de los romaníes de la escuela. Incluso si ni un solo maestro, trabajador social o tomador de decisiones local participa en una conducta intencionalmente discriminatoria, el resultado final puede ser la exclusión. Esto, por supuesto, no implica que los niños y / o padres romaníes no puedan ser responsables por el bajo rendimiento, el absentismo o la deserción escolar prematura.

Sin embargo, su responsabilidad individual siempre debe examinarse en el contexto institucional. Incluso si terminan la escuela primaria, muy pocos romaníes europeos llegan a la educación secundaria o terciaria. Las desventajas experimentadas por la gran mayoría de los niños romaníes pueden perpetuar las difíciles circunstancias de la vida en la edad adulta. La educación deficiente en sí misma pone en peligro la participación efectiva de los romaníes en las comunidades democráticas y disminuye sus perspectivas en el mercado laboral. A los padres romaníes sin educación les resultará muy difícil ayudar a sus hijos a aprender y participar en la sociedad a la par que sus homólogos no romaníes.

Lilla (2004) indica que, para los sociólogos y los responsables políticos, “la segregación equivale a la separación física involuntaria entre romaníes y no romaníes que se manifiesta en la sobrerrepresentación desproporcionada de romaníes en las unidades educativas o de vivienda (énfasis añadido). La segregación dificulta la integración social, refuerza los estereotipos y el racismo entre las comunidades mayoritarias y minoritarias. Por lo tanto, la segregación en sí misma es perjudicial, tanto para las comunidades minoritarias como para las mayoritaria.

El trabajo realizado por Lilla (2004) se centra en el Reino Unido, Francia, Italia, España, Grecia, República Checa, Eslovaquia, Hungría, Rumanía, Croacia y Bulgaria y sobre cuestiones legales relevantes aún sin resolver a nivel de la UE bajo la Directiva de Igualdad Racial. Algunos de estos países tienen una gran población romaní, algunos han sido encontrados en violación del derecho de los niños romaníes a la igualdad de educación por parte del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), mientras que otros han sido identificados en la encuesta de 2012 de la Agencia de Derechos Fundamentales con problemas específicos en el ámbito de la educación romaní (por ejemplo, una tasa de asistencia escolar muy baja).

3.PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.

El proyecto de intervención basado en el Decreto 428/2008, de 29 de julio, establece el desarrollo para la Educación Infantil en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el cual se implanta el currículo básico de la Educación Infantil.

La educación musical en Educación Infantil se considera un método por medio del cual se potencian las capacidades artísticas, emocionales y sensitivas en términos musicales, al igual que implementa la atención del alumno para que sus capacidades artísticas se puedan desarrollar, dándole para ello libertad y espacio para que pueda expresarse musicalmente.

El proyecto educativo y formador se establecerá en el momento que el niño/a muestre curiosidad, aportando textos y recopilatorios de piezas musicales de interés para el alumno o aula receptora, potenciando así el entusiasmo que la niña y el niño requerirán por el aprendizaje de la práctica de instrumentos musicales, y respetando y a su vez mostrando vitalidad mediante el movimiento corporal.

3.1. CONTEXTO.

Se trata de la aplicación de un modelo de intervención en un supuesto Centro Educativo con alumnado heterogéneo, situado en el barrio marginal de una ciudad, qué en este caso, podríamos semejar a la ciudad de Valladolid, pues existen varios centros de características similares a las que describimos.

La situación sanitaria me ha impedido poder aplicar el recurso que planteamos en el TFG de una forma real, por lo que esta intervención se recoge en forma de propuesta de intervención, para así poderse implementar cuando la situación sanitaria así lo aconseje y permita.

En este sentido, el Centro Educativo contaría con un aula de Educación Infantil, con 18 alumnos matriculados en clase, de los que 9 son niños y 9 niñas. Del total, seis pertenecen a la Comunidad Gitana (33,3% del total de la clase), tres proceden de Marruecos, dos de Rumanía, otros dos de Colombia y los cinco restantes, son autóctonos.

En el aula existe buena relación entre todos los alumnos, debido a que no hay ningún tipo de discriminación entre ellos ya que, por su corta edad, no se aprecian grandes diferencias entre las costumbres y las maneras de ver la vida que existen entre las diferentes culturas de la clase.

La mayoría del alumnado se conoce, ya que viven en el mismo barrio. Este hecho nos favorece debido a que las personas de etnia gitana (al igual que ocurre con cualquier otra cultura minoritaria), inicialmente, no acostumbran a abrirse completamente a la cultura mayoritaria, como tampoco la cultural mayoritaria, en la mayoría de las ocasiones, se esfuerza por conocer y aceptar otras culturas diferentes de la propia, por lo que todo lo que hagamos con el alumnado dentro del centro escolar, repercutirá en sus relaciones cotidianas.

Respecto al alumnado inmigrante podemos notar que hay una cierta tendencia a relacionarse entre ellos mismos e incluso a comunicarse en su lengua materna, pero esto no lo realizan con la idea de excluirse, sino con la intención de identificarse con su propia cultura y sentirla más cerca.

El absentismo se produce con bastante frecuencia, por lo que creemos necesario intervenir a través de recursos que motiven no solo al alumnado, sino también a sus

familias. Estamos seguras de que, incidiendo en las familias, conseguiremos atraer al alumnado. Por ello creemos que si trabajamos su forma de vivir, sus costumbres y su cultura podemos hacer que tanto el alumnado, cómo sus familias, se interesen más por nuestra intervención. También es probable que las familias y el alumnado gitano asistan a un centro educativo en el que se sienten incluidos y acogidos y en el cual existan rasgos que conozcan y acepten su cultura.

Por ese motivo, creemos necesario incluir en nuestra propuesta, la realización de un proyecto de intervención en donde la música cobre un relevante papel en la transmisión de valores y actitudes en el alumnado con edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años.

Las familias intervienen poco el contexto del colegio, pero dado lo fundamental en el aprendizaje de los niños de estas edades, hemos creído conveniente el intentar motivarlos e incentivarlos a través de su posible implicación con la utilización del recurso de la música.

Aunque nos hemos centrado en esta supuesta intervención en el flamenco, no descartamos la implicación también de otras formas musicales que complementen nuestra puesta en práctica, en la que también trataremos de introducir el movimiento a través del baile.

En primer lugar, vamos a cambiar la forma de trabajar en el aula, lo haremos de una manera más cooperativa, es decir, rompiendo los grupos y las preferencias del alumnado. Para ello antes de comenzar preguntaremos a los niños con quién les gusta más relacionarse, con quién pasan más tiempo y con quién no querrían jugar. A partir de sus respuestas se realizaría una reorganización del aula, ya sea cambiando donde se sientan en las mesas o poniendo sitios fijos en la asamblea con la finalidad de promover la interrelación, eliminando las diferencias y potenciando el trabajo colaborativo. Por otro lado, se organizarían grupos lo más equilibrados posibles a la hora de realizar las actividades grupales, para así favorecer la inclusión de todos los niños en el aula, rompiendo así los diferentes grupos que se formasen debido a las diferentes culturas que coexistían para que todas estas culturas se mezclen.

Esta intervención va principalmente dirigida a la inclusión del colectivo gitano en el aula a través de la música, pero no solamente nos vamos a centrar en ello, sino que también, va a servir de ayuda al resto del alumnado para aprender que las diferencias culturales nos enriquecen como persona. Es fundamental ser capaz de conocer la realidad de otra persona para así hacer crecer nuestra empatía. Por ello pretendemos que a través de la música el alumnado de educación infantil aprenda a respetar a cada persona tal y como es.

3.2. OBJETIVOS.

El objetivo principal de esta intervención es fomentar el conocimiento de la cultura gitana en el aula a través de la música en alumnos de 4 y 5 años.

Esta intervención trabaja una serie de objetivos generales que se ubican en las áreas del 2ª ciclo del currículo de educación infantil:

Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora.
2. Adoptar actitudes de valoración y respeto hacia las características y cualidades de otras personas, aceptando su diversidad y cualquier rasgo diferenciador por razones de sexo, etnias, opinión, etc.

Área de Conocimiento del entorno

1. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio a través de su participación democrática en ellos.
2. Conocer las fiestas, tradiciones, folclore y costumbres y participar en las de su centro, disfrutar con ellas y valorarlas, estando abiertos a otras manifestaciones culturales.

Área de Los lenguajes: comunicación y representación

1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación de los demás y de regulación de la convivencia.
2. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos, apreciando los textos propios de la cultura de su comunidad y la de otros lugares.

Los objetivos específicos se especifican en cada actividad.

3.2.1. OBJETIVOS CURRICULARES.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria., nos muestra que los objetivos que se deben perseguir para la elaboración y desarrollo de las unidades didácticas musicales y de expresión artística son los siguientes:

- El alumnado debe ser capaz de expresarse y comunicarse a partir de las posibilidades que le ofrece su propio cuerpo, descubriéndose a sí mismos y sus limitaciones.
- Fomentar el conocimiento de diversas maneras de comunicación y lenguaje, tratando de fomentar la creatividad en el alumnado para nuevas formas de lenguaje.
- Usar diferentes maneras y formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos ya sean reales o fruto de la imaginación.
- Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas.
- Enseñar al alumnado a valorar las creaciones culturales y contenidos propios, tratando de que aprenda a valorar no solo la cultura propia, sino que entienda que pueden existir otras reproducciones culturales sobre un mismo hecho sin que esto signifique que una reproducción o creación es mejor o más acertada que otras.

3.3. CRONOGRAMA.

La característica más destacada a la hora de planificar las sesiones, la planificación de las unidades didácticas, tiene que ser la flexibilidad, debido a que las capacidades rítmicas en la edad del 2º Ciclo de Infantil, varían de forma muy significativa de un niño/a a otro/a. Dado a esta etapa tan cambiante de un alumno a otro, se precisa atender siempre a las particularidades individuales de cada niño/a y escoger la metodología y recursos que más se ajusten a las necesidades y capacidades del alumnado.

Por otra parte, las sesiones están planteadas para ser realizadas en el primer trimestre del curso académico a lo largo de un mes, teniendo una sesión de una hora todas las semanas, ya que se trata de sesiones cortas de actividades. Además, cada sesión debe tener una duración aproximada de entre 40 y 50 minutos, dando margen al alumnado para acomodarse al inicio y relajarse tras la actividad. Por ello, cada sesión cuenta con tres partes diferenciadas entre sí:

- Al inicio se preparan los materiales y se explica al alumnado en que va a consistir el resto de la sesión-actividad.
- Luego se desarrolla con normalidad las diferentes actividades tratando que cada una no tenga una duración mayor a 10 minutos.
- Al final, se realizará una actividad específica de relajación.

En principio, ésta debe ser la estructura genérica de cada una de las cuatro sesiones, pero tal y como se ha indicado al inicio del apartado, se debe estar preparado para cualquier cambio y ser flexible dada las capacidades diferentes que pueda haber entre el alumnado de la misma aula.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	1	2	3	4
7	8	9	10	11
14	15	16	17	18
21	22	23	24	25
28	29	30		

3.4. DISEÑO METODOLÓGICO.

Esta actividad se caracteriza por ser participativa y activa, siendo el alumnado el actor principal. En esta propuesta de intervención usaremos el enfoque constructivista en el cual partiremos de lo que el alumno ya sabe para posteriormente estructurar lo que queremos enseñarles. Como rasgo fundamental está la capacidad de flexibilidad a la hora de escoger piezas musicales y desarrollar actividades según las capacidades o necesidades concretas de un alumnado que a priori no tiene por qué ser homogéneo (ni suele serlo). Por lo tanto, la perspectiva metodológica de las actividades tiene una visión globalizadora donde se trabaja diferentes contenidos.

Además, con las actividades que se propongan se pretende aumentar la cooperación entre los alumnos ya que es fundamental que el alumnado sea capaz de convivir y de trabajar con el objetivo de aprender valores como pueden ser el compañerismo, la confianza, el respeto a los compañeros o saber aceptar las críticas.

Las actividades se plantean poniendo el énfasis en que deben ser asequibles para el alumnado y nos suponer complicaciones, ya que se trata de motivar a través del juego y enseñar conceptos básicos de música.

Se pretende que no sólo con la metodología participativa el alumnado interiorice los conceptos mostrados en las actividades, sino que se trata de conseguir que disfruten y aprendan de forma lúdica y con un desarrollo autónomo.

Tal y como regula el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Infantil, los aspectos metodológicos a considerar son los siguientes:

- Discriminación de los contrastes básicos, largo-corto, agudo-grave, fuerte-suave, subida-bajada, imitación de sonidos individuales.
- Interpretación de un repertorio de canciones sencillas siguiendo el ritmo y la melodía.
- Participación en el canto en grupo y respeto a las indicaciones gestuales que lo modulan.
- Exploración de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de objetos cotidianos, de instrumentos musicales y producción de sonidos y ritmos sencillos.
- Participación en danzas sencillas con iniciativa, gracia y precisión de movimientos.
- Utilización adecuada de instrumentos musicales sencillos para acompañar el canto, la danza, el movimiento.
- Trabajo cooperativo e individual

4. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.

4.1. ACTIVIDADES PROPUESTAS.

SESIÓN 1: ¿Qué es música?

Introducción:

En primer lugar, esta actividad consiste en saber cuáles son los conocimientos previos que tiene el alumnado acerca de la música. Por otro lado, también pretendemos, que con esta primera actividad aprendan algunas características de la cultura gitana

Objetivos específicos:

- Introducir al alumnado en el conocimiento de la cultura gitana
- Trabajar la música con el movimiento corporal
- Fomentar la expresión corporal improvisada
- Trabajar el ritmo rápido y lento

Recursos materiales:

Aula de psicomotricidad

Aula de clase

Pantalla digital

Duración:

50min

Desarrollo de la sesión:

Esta sesión se divide en dos partes

En la primera parte, estaremos en la asamblea sentados. y la maestra pondrá una canción flamenca en la pantalla digital “Gelem Gelem” sin dar ningún dato más de ella y al terminar la audición preguntaremos a los niños que les ha transmitido.

Las respuestas más habituales que esperamos recibir por parte de ellos serían las siguientes.

“No entiendo que dice, canta una chica/o, me gusta, no me gusta etc...”

Aunque la respuesta que estamos buscando es por parte del alumnado gitano: en mi casa a veces la cantan, mi tío toca una música igual con la guitarra...etc. también cabe la posibilidad de que algún niño la conozca y se sienta tan identificado que diga algo como yo sé acompañarla con las palmas

A raíz de las respuestas que nos dé el alumnado les iremos contando que esta canción, es muy popular en la cultura gitana, esta canción es un himno, es decir una canción que representa a un grupo de personas que tienen costumbres muy parecidas (identidades comunes).

Después de escuchar todas sus respuestas les diremos que las personas somos diferentes, tenemos costumbres distintas, pero que aprendemos unas de otras. por ello, tienen canciones, banderas, tradiciones, que se diferencian unas de otras. Sí compartimos esas diferencias y aprendemos más sobre ellas, nos enriqueceremos (aquí hablaremos también de las diferentes culturas que tenemos en el aula, aunque

haremos principal énfasis en la cultura gitana y mostraremos todas las banderas de los países de procedencia de los alumnos)

Una vez analizado el nivel de conocimiento acerca de la cultura gitana y aprendido cuál es su himno, nos trasladaremos del aula a la sala de psicomotricidad en la cual la maestra volverá a reproducir el himno gitano dando pautas al alumnado:

- En la primera audición, se va a pedir a los niños que se muevan y actúen libremente como la música les haga sentirse.
- En la segunda audición, se les va a pedir que caminen rápido cuando la canción tenga un tono más alto y veloz y que caminen lo más despacio posible cuando la canción tenga un tono lento y suave
- En la tercera audición vamos a hacer un círculo dándonos las manos a todos (en este punto se prestará atención a la colocación del alumnado para favorecer la interacción entre todos) cuando la canción tenga un tomo alto y veloz El alumnado tendrá que girar a un ritmo de trote y cuando la canción tenga un tono suave y lento el alumnado tendrá que caminar muy despacito hacia el centro del círculo y a continuación al exterior de este.

Por último, volveremos al aula en la cual nos sentaremos otra vez en asamblea, nos tumbaremos en el suelo y escucharemos “música relajante con guitarra” de Paco de Lucía para volver a la calma.

Sesión 2: instrumentación

Introducción:

En el aula, inicialmente, trataremos de utilizar recursos sonoros realizados con nuestro cuerpo como por ejemplo palmadas, pitos etc., diferenciando así los sonidos, la intensidad y el ritmo. Posteriormente iremos introduciendo diferentes recursos musicales en concreto como cajas musicales, castañuelas, panderetas, tambores y guitarras. En todo momento intentaremos vincular a las familias gitanas, por si pudieran aportar algún instrumento musical que apoyara nuestra actividad, de manera que, si algún miembro de la familia estuviera interesado en participar en el aula, trataríamos de incluirlo en nuestra actividad.

Objetivos específicos:

- Introducir al alumnado en el conocimiento de la cultura gitana
- Trabajar la música con el movimiento corporal (palmeo y zapateo)
- Fomentar el uso respetuoso de los instrumentos
- Trabajar el ritmo rápido y lento
- Aplicar lo aprendido en diferentes situaciones

Recursos materiales:

El propio cuerpo

Instrumentos

Aula de música

Duración:

50min

Desarrollo de la sesión:

Esta actividad se desarrollará en el aula de música y se dividirá en dos partes, en una haremos instrumentación corporal y en otra sobre el propio instrumento. Antes de comenzar con la actividad hablaremos a los niños de la importancia del palmeo en la música gitana y de qué existen algunos instrumentos y acompañan a la canción o melodía

Instrumentación con nuestro propio cuerpo

En esta primera parte de la actividad le enseñaremos a los niños lo que es un compás de 4/4, es decir, que tiene 4 tiempos. Para ello traeremos como invitada al aula a la profesora de música, la cual, al ser una persona ajena a la clase en ese momento, probablemente generará una mayor motivación al alumnado.

Durante el aprendizaje del compás, usaremos las manos para hacer palmas y los pies para golpear el suelo. Lo que pretendemos con esta actividad es que aprendan lo que es un compás y poder seguir el ritmo de dar palmas, siendo el siguiente: ta, ta, ta, TA, siendo más fuerte el último golpe.

Música con instrumentos

Reanudando lo que hemos aprendido antes, mostraremos a los niños unas castañuelas, una guitarra, unas panderetas, un par de tambores y una caja. Respecto a estos instrumentos, les preguntaremos qué por qué creen que hemos elegido estos y después de escuchar sus respuestas les diremos que son algunos de los instrumentos más habituales que encontramos en las piezas musicales gitanas. Posteriormente una vez explicado el significado de los instrumentos respecto al tema que estamos tratando qué es la cultura gitana desarrollaremos la actividad de la siguiente manera:

En PRIMER lugar, dejaremos que los niños experimenten libremente con los instrumentos, descubriendo su tacto, sus partes, su forma y su sonido (teniendo en cuenta las normas de uso de estos instrumentos). A continuación, tocaremos los compases aprendidos en dichos instrumentos.

En SEGUNDO lugar, realizaremos una discriminación auditiva de los mismos, en los cuales los niños deberán reconocer estos instrumentos relacionando correctamente el sonido con el instrumento. Para ello taparemos los ojos de los niños para que así el estímulo visual no interfiera con el estímulo auditivo.

SESIÓN 3 y 4: creación final

Introducción:

Esta última sesión se trabajará las dos últimas semanas del mes en las cuales repasaremos lo aprendido acerca de la cultura gitana. Lo haremos en ambas sesiones repasando lo que hemos realizado en sesiones anteriores. Con todo ello pretendemos elaborar una pieza musical acompañada por los instrumentos que hemos conocido, tocándolos con los compases aprendidos, usando también la percusión corporal con las palmas y el zapateo.

Objetivos específicos:

Recursos materiales:

Aula de clase

Aula de música

Instrumentos

Duración:

30min cada día

Desarrollo de la sesión:

En primer lugar, dividiremos la clase en pequeños grupos asignando (los grupos serán variados para así fomentar que los niños se relacionen entre ellos favoreciendo la inclusión y la transculturalidad.) a cada grupo el desempeño de una tarea dentro de la composición musical que vamos a crear y después la profesora pondrá una melodía de fondo, la cual los alumnos deberán acompañar.

Cada grupo acompañará a la melodía principal con el instrumento que se le asignen, ya sea un instrumento material o utilice su cuerpo para producir música.

Como propuesta final se realizaría un concierto ante todos aquellos padres que quieran asistir. En esta sesión distribuiremos el aula de la siguiente forma, los niños serían los protagonistas ese día y serían los encargados de presentarle a los padres el tema qué han aprendido estos días qué es la cultura gitana. Por último, lugar los niños realizarían el concierto.

Esta sería una gran oportunidad para que la familia del alumnado gitano se vea incluida y aceptada dentro del ámbito escolar.

5. EVALUACIÓN.

La evaluación en educación infantil tiene que ser global, continua y formativa. Es por ello que en nuestra propuesta de intervención didáctica la hemos dividido en 3 partes:

La primera parte de la evaluación se llevó a cabo en la primera actividad ya que ahí pudimos ver qué es lo que sabían los alumnos sobre la etnia gitana. Una vez realizada esta evaluación inicial adaptamos las actividades a los conocimientos previos que tenía el alumnado.

La segunda parte de la evaluación se realizó a través de la observación y de una evaluación continua. La finalidad de esta era observar si los alumnos mantenían el

interés y colaboraban con las actividades que íbamos realizando, también buscábamos la comprensión de los conceptos que tratábamos y si su comportamiento, actitudes y conocimiento, iba mejorando respecto a la mayor integración de la etnia gitana en el aula.

Por último, hemos elaborado una tabla con los criterios de evaluación de esta propuesta. En ella se indica el número de alumnos que ha conseguido o no los objetivos que buscábamos obtener con esta propuesta.

Criterios de evaluación	Ninguno	Alguno	Casi todos	Todos
Saben identificar la bandera gitana				
Recuerdan el origen de los gitanos				
Identifican 3 instrumentos gitanos				
Conocen el nombre musical de la música gitana				
Reconocen el himno gitano				
Recuerdan el ritmo del palmeo				

6. CONCLUSIONES

Para terminar este trabajo fin de grado explicaré los resultados que pretendemos obtener con este proyecto de intervención.

Primeramente, me hubiera encantado poder llevar a cabo esta propuesta, pero debido a la situación sanitaria no pude hacerlo. Por este hecho con las actividades que se han planteado se prevé que los resultados que se obtengan sean gratificantes tanto para el alumnado como para el docente.

También esperamos prevenir futuros prejuicios o rechazos ante la población gitana ya que a través de trabajarla en el aula y darle importancia a su cultura, al lugar del que provienen, estamos favoreciendo la inclusión en el aula de esta etnia y también hacemos que el resto del alumnado valore esta cultura.

La música es la mayor herramienta integradora que tenemos en el aula y así lo intentamos demostrar con esta propuesta didáctica en la cual, utilizamos la música para que los niños aprendan de forma lúdica, y a la vez fomentando la inclusión de la etnia gitana en el aula, haciendo que esta se sienta importante, incluida, respetada y conocida.

Respecto a los objetivos planteados, podemos decir que con esta intervención se cumpliría totalmente el objetivo principal que es fomentar el conocimiento de la cultura gitana en el aula a través de la música

Haciendo referencia los objetivos generales, expongo la siguiente tabla en la cual se reflejan las actividades y los objetivos:

Objetivos generales	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3 y 4
Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora			
Adoptar actitudes de valoración y respeto hacia las características y cualidades de otras personas, aceptando su diversidad y cualquier rasgo diferenciador por razones de sexo, etnias, opinión, etc.			
Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio a través de su participación democrática en ellos.			

Conocer las fiestas, tradiciones, folclore y costumbres y participar en las de su centro, disfrutar con ellas y valorarlas, estando abiertos a otras manifestaciones culturales.			
Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación de los demás y de regulación de la convivencia			
Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos, apreciando los textos propios de la cultura de su comunidad y la de otros lugares.			

Respecto a los objetivos curriculares, si se cumplirían todos, con el proyecto de intervención ideados:

- 1ª El alumnado debe ser capaz de expresarse y comunicarse a partir de las posibilidades que le ofrece su propio cuerpo, descubriéndose a sí mismos y sus limitaciones: para cumplir este objetivo los alumnos han experimentado con la música en su propio cuerpo, es decir, han sido capaces de expresarse musicalmente, descubriendo las capacidades y limitaciones sonoras de su cuerpo. Como se muestra en la sesión 2.
- 2ª Fomentar el conocimiento de diversas maneras de comunicación y lenguaje, tratando de fomentar la creatividad en el alumnado para nuevas formas de lenguaje: utilizando la música como principal herramienta de inclusión en el aula hemos fomentado que el alumnado conozca nuevas formas de lenguaje (lenguaje musical). También a través de la música fomentamos la creatividad del alumnado como se puede comprobar en las actividades de la sesión 3 y cuatro, en la cual, los alumnos deben acompañar una pieza musical con diferentes instrumentos.

- 3ª Usar diferentes maneras y formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos ya sean reales o fruto de la imaginación: en la sesión 3 y 4, el alumnado realiza una representación musical propia en la que anteriormente han plasmado toda su ilusión, sus sentimientos y han extrapolado los conocimientos adquiridos anteriormente en la sesión 1 y 2.
- 4ª Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas: a través de la sesión 3 y 4, los alumnos crearán acompañamientos musicales para una pieza principal, durante la creación de estos utilizarán técnicas y recursos para representar aquello que quieren transmitir.
- 5ª Enseñar al alumnado a valorar las creaciones culturales y contenidos propios, tratando de que aprenda a valorar no solo la cultura propia, sino que entienda que pueden existir otras reproducciones culturales sobre un mismo hecho sin que esto signifique que una reproducción o creación es mejor o más acertada que otras: este objetivo se trabaja sobre todo en la sesión número 1, en la cual aprenden contenidos de la cultura gitana (principalmente) y también del resto de culturas presentes en el aula de una manera (más secundaria) ya que lo que pretendemos con este proyecto de intervención es la inclusión de la etnia gitana en el aula.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Odina, M. T. (1996). Atención a la diversidad cultural e igualdad escolar. Modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Madrid, CIDE.
- Aguado Odina, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Giménez Fernández (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial*. (pp. 89-104). Madrid: Dykinson
- Amor Fernández, A. y García Quintás, M.ª T. (2012). Trabajo por proyectos en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 1 (1), 127-154.
- Aparicio Gervás, Jesús M.ª y Delgado Burgos (2017) *Educación Intercultural*. La Sombra de Caín. Valladolid. 278 ISBN: 978-84-947742-0-1
- Aparicio Gervás, J. M. (2006). Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978. Veinte hitos sobre la “otra” historia de España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 141-161.
- Aróstegui Plaza, J. L., & Espigares, A. W. (2016). Interculturalidad en el aula de música de Educación Primaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 13(0), 89-99.
- Banks, James A. (1989). Multicultural education: characteristics and goals. En James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: issues and perspectives*. (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.

- Bernabé Villodre, M^a M. (2012). Cómo organizar el proceso de enseñanza musical de forma intercultural: propuestas para trabajar interculturalmente en el área de primaria. *revista de educação e humanidades*, 2 (2012) março, 235-248
- Buendía, L. (1996). Formación de los profesores para una escuela intercultural. En *Jornadas sobre invernaderos e inmigrantes: Marginación y educación intercultural*. Almería
- Brüggemann, C. (2014). *Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction*. *Intercultural Education*, 25(6), 439–452. doi:10.1080/14675986.2014.990229
- Cabedo-Mas, A.; Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 9, 145-160.
- Campos, J.L. (2004). Procesos interculturales en la comunicación digital y las transformaciones de la industria musical. *Sphera Pública*, 4, 101-118..
- CIS (Centro Espanol de Investigaciones Cientificas). (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana* [Sociological Survey of Gypsy Households]. Estudio del CIS no 2664.
- Clavería, V., y Alonso, J. (2005) “Why Roma Do Not Like Mainstream Schools: Voices of a People without Territory.” *Harvard Educational Review* 73 (4): 559–587.
- CNIE (Centro Nacional de innovación e investigación Educativa). 2014. *Boletín de educación* [Education Bulletin]. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte.
- Comisión Europea (2013). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa sobre Empleo Juvenil. COM (2013) 144 final. Estrasburgo: Comisión Europea, 12 de marzo de 2013.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424

- Cruz, J. I., García, S. y Grau, R. (2017). Adolescentes en situación de reiterado absentismo escolar. Un estudio a partir de las diligencias de investigación penal de la Fiscalía de Valencia. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 21 (4), 159-175.
- De Haro Rodriguez, R. (2009). El alumnado gitano en los centros educativos: Claves para desarrollar una educación inclusiva e intercultural. Anales de Historia Contemporánea, 25, 189-199
- Del Arco Bravo, I. (1998). Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas. Lérida: Edicions Universitat de Lleida.
- Díaz Aguado, M. J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. Revista de educación, 307, 163-185.
- Escarbajal Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 29-43.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano). (2006). *Discriminación y comunidad gitana. Guía práctica de actuación para ONG y asociaciones gitanas* [Discrimination and the Gypsy Community: Practical Guide for Action for NGOs and Gypsy Associations]. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano). (2010). *Informe Anual'09 FSG* [Annual '09 FSG Report]. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano) (2013). El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. FSG Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano). 2014. *Discriminación y comunidad gitana:10 aniversario (informe anual FSG 2014)* [Discrimination and the Gypsy Community: 10th Anniversary, Annual Report FSG 2014]. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano). 2016. *Discriminación y comunidad gitana: Número especial sobre antigitanismo* [Discrimination and the Gypsy Community: Special Issue on Antigypsyism]. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.

- FSG (Fundación Secretariado Gitano) (2000). Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria. FSG Madrid.
- Gallego García, C. I. (2004). La educación musical del niño a través de las tradiciones. *Filomúsica*. Revista mensual de publicación en internet, 55.
- Giddens, A. (1994). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Giraldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *TRANS.: Translberia: Revista Transcultural de Música*, n1.
- González, O. (2007). La agrupación instrumental de percusión en la escuela, elemento de socialización del alumnado. In M^a A. Ortiz (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela* (pp. 203-222). Granada: Universidad de Granada.
- Gwendolyn, A., Matache, M., Taba, M., y Zimová, A. (2015) "Segregation of Roma Children in Education: Successes and Challenges"
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 73-83.
- Jiménez González, N. (2009). ¿El romanó, el caló, el romanó-kaló o el gitañol? Cincuenta y tres notas sociolingüísticas en torno a los gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 150-161.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Junta de Castilla y León. (2011). Programa Provincial de Prevención y Control del Absentismo Escolar. Segovia. Retrieved from

- Junta de Castilla y León. (2018). Informe grupo de trabajo sobre situación de la población gitana en Castilla y León. Servicios Sociales de Castilla y León. Retrieved from
- Junta de Castilla y León. (2019 -2020) Programa prevención y control del absentismo escolar. Dirección provincial de Educación de Valladolid.
- Junta de Castilla y León. (2020). Renta Garantizada de Ciudadanía | Servicios Sociales.
- Kottak, C. P. (2006). Antropología Cultural. Madrid: McGraw Hill.
- Leblon, B. (1993). Los gitanos de España. Barcelona: Gedisa
- Lilla, F. (2014). Report on Discrimination of Roma Children in Education. Brussels: European Commission. Madrid, Daniel. 2011. "Discriminación social y racial en la clase de inglés como lengua extranjera: el caso de la minoría romaní". *Porta Linguarum* 15: 71–91
- López de la Nieta, M. (2011). La inserción educativa de la comunidad gitana: ¿realidad o espejismo? En M. Laparra (Ed.), *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Merino Mata, D. y Ruiz Román, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula abierta*, 86, 185-204.
- MI (Ministerio de Igualdad). 2009. *Motivos de Discriminación en España. Estudio Exploratorio* [Grounds of Discrimination in Spain: An Exploratory Study]. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Osorio, M. (2003). *Las Historias de Manuela*. Barcelona: Edebé.
- Plan de Atención a la Diversidad. CEIP Pío XII. Huesca.
- Poveda, D., y Martin, B. (2004). "Looking for Cultural Congruence in the Education of Gitano Children." *Language and Education* 18 (5): 413–434
- Quintana, J. M. (1992). Características de la educación multicultural. En A.A.V.V. *Educación Multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

Real Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859- 881.

Salinas Catalá, J. (2009). Un viaje a través de la historia de escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 166-188.

Salmerón Ruiz, J. (2009). Orígenes, vicisitudes, realidad actual y retos del pueblo gitano en España y Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 116-131.

Samper, P., Mestre, M. V. y Tur, A. M. (2003). Empatía y Adaptación social. Comunicación presentada en las II Jornadas sobre investigación en psicología. *La Investigación en Psicología Básica en la Universitat de València: resultados y perspectivas de futuro*, Valencia.

Serrano, N. (2012). Historia de la Educación Intercultural en España: la experiencia del Pueblo Gitano. En L. Díes (Ed.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 182-196). Generalitat Valenciana. Valencia.

Sobrado Fernández, L. (1994). Educación y orientación para la carrera profesional de los superdotados. *Quinseca*, 19.

Torres Fernández, R. (2004). *¡¡ Comparte el agua!! O de cómo trabajar la tolerancia, la solidaridad y los valores democráticos*. Consejería de Educación de Andalucía. Granada.

Torres Fernández, R. (2005-2006). Las minorías étnicas también son una parte importante de Europa: el mundo gitano, ese desconocido. CEIP Capitulaciones. Santa Fé. Granada.

Tünnermann Bernheim, C. (Enero-marzo 2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, LXI (48), 21-32.

Vera, J., Muñoz, A., Buxarrais, M. y Merino, D. (2002). Inmigración y educación en España. En Gervilla, E. (58oord.): *Globalización, Inmigración y Educación* (pp. 135- 204). Granada, Universidad de Granada.

Webgrafía

Lluch, X. (2012) Educación intercultural y pueblo gitano. En *Interculturalidad y práctica docente, unidad didáctica: Red de Escuelas Interculturales*. Recuperado de:

<http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article147>

Salmerón Ruíz, J. (2003). Realidad cultural de nuestros alumnos gitanos. Fundación Secretariado Gitano. Recuperado de:

<http://servicios.educarm.es/torre-intercultural/docums/comunic11.pdf>

Santiago Camacho, C. (1997). *Nuestras Culturas. Nos acercamos a una cultura: los gitanos*. Fundación Secretariado Gitano. Recuperado de:

http://www.gitanos.org/publicaciones/tolerancia/pdf/10_lo%20gitanos.pdf